

Universidade do Porto  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação



# De Projecto Educativo de Escola a Projecto Educativo Local

Construir Pontes para a Realidade

Ana Paula Almeida Guerreiro Pio

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação  
Especialização em Educação, Mudança Social e Desenvolvimento Local  
Orientação: Dra. Manuela Terrasêca

2007



Universidade do Porto  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

TM  
PIO/PRO

De Projecto Educativo de Escola  
a  
Projecto Educativo Local  
Construir pontes para a realidade

UNIVERSIDADE DO PORTO  
Faculdade de Psicologia  
e Ciências da Educação  
N.º de Entrada 25818  
Data 25.1.7.2007

Ana Paula Almeida Guerreiro Pio

2007

Universidade do Porto  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

De Projecto Educativo de Escola  
a  
Projecto Educativo Local  
Construir pontes para a realidade

Ana Paula Almeida Guerreiro Pio

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Educação, Mudança  
Social e Desenvolvimento Local

**Orientação:** Dr.<sup>a</sup> Manuela Terrasêca

**Índice**

- Agradecimentos	4
- Resumo	5
- Nota Introdutória	8
- Projecto Educativo- uma questão fundamental	13
- Territorialização Educativa – o debate actual	21
- Desenvolvimento Local, Projecto Educativo de Escola e Projecto Educativo Local	30
- Projecto Educativo Local – a mobilização dos saberes	41
- A Escola e a Comunidade	45
- Contextualização Metodológica	51
• Análise de conteúdo	58
- Tratamento de Dados – análise reflexiva dos elementos obtidos	61
• Poder e Liderança /Autonomia e parcerias	63
• Participação – As famílias (pais, encarregados de educação), as organizações	71
• A resposta da Escola – Educativa	
Formativa	
Complementar	82
• A desertificação	95
• PEL e desenvolvimento local	101
- Considerações Finais	104
- Bibliografia	110
Anexos	120



## Agradecimentos

Às minhas filhas e ao meu marido, por terem aturado, mais uma vez, estas loucuras da mãe continuar a estudar e a quem dedico este trabalho.

À minha orientadora, Dr<sup>a</sup> Manuela Terrasêca, que mesmo à distância manifestou uma disponibilidade invulgar, pelo apoio, orientação, mas, fundamentalmente, pelo prazer que foi trabalhar com esta grande senhora.

Este mestrado trouxe, para além dos conhecimentos e prazer académicos, a felicidade de conhecer e reencontrar pessoas extraordinárias, com quem conviver e trocar opiniões foi e continua a ser precioso.

Em particular agradeço ao Francisco Simão, um amigo que o mestrado trouxe, e que me apoiou nas horas de dúvida. Mas também à Fátima (que pela segunda vez encontro nestas andanças), ao Jorge, ao Luís, ao Cabé, à Paula, à Zé...pela camaradagem, por ter tido a oportunidade de conviver com eles.

Não posso deixar de particularizar a Dr.<sup>a</sup> Maria João Mogarro, pela força que sempre deu mesmo nos momentos informais.

Gostaria de lembrar o Dr. Steve Stoer, mesmo não estando entre nós, e deixar um agradecimento muito particular, pelo exemplo de competência, profissionalismo e humanidade.

E finalmente a todos os professores da Faculdade do Porto, da ESEP e da Faculdade de Lisboa, pelo seu contributo precioso, sem o qual este trabalho não teria sido possível, mas também pelas horas agradáveis dentro e fora da sala de aula, que proporcionaram, tornando uma tarefa árdua em momentos de agradável aprendizagem e troca de saberes.

---

## Resumo

Projecto Educativo de Escola tornou-se, a partir de um dado momento da nossa política educativa, um instrumento discutido, esmiuçado, lembrado a propósito de todas as questões que envolvem a Escola e os seus percursos. Nem sempre neste caminho tão trilhado se tornou mais claro o seu papel ou este ganhou maior sentido.

Centra-se este trabalho na crença que é necessário territorializar as políticas, os instrumentos estratégicos utilizados, que é necessário “localizar” para contextualizar as práticas a desenvolver junto das comunidades, para que Educação passe a fazer parte da estratégia de Desenvolvimento desse território.

Procurou-se encontrar, tanto na contextualização teórica como no trabalho de campo, fundamentos para essa crença, para defender uma posição de que o Projecto Educativo de Escola pode e deve ser uma apropriação da comunidade, construído em parceria, numa perspectiva de crescimento local, de cidadania autónoma, pensada e desenvolvida a partir de uma cultura endógena, sem nunca se fechar ao exterior, permitindo a permeabilidade do global, construindo a inovação no local.

Assim, esta dissertação assume a defesa da ideia que é possível encontrar respostas de desenvolvimento local para as comunidades rurais, mais desprotegidas e com escassos recursos demográficos e materiais, e onde o Projecto Educativo de Escola pode ter o carácter de Projecto Educativo Local, sendo este simultaneamente um instrumento e uma estratégia promotora de dinâmica e desenvolvimento.

---

## Resume

Projet Éducatif d'École s'est rendu, à partir d'un certain moment de notre politique éducative, un instrument discuté, rappelée à propos de toutes les questions qui impliquent l'École et leurs parcours.

Se centre ce travail dans la croyance qui est nécessaire territorialiser les politiques, les instruments stratégiques utilisés, qui fallant, "localiser" contextualizer les pratiques a développé vers les communautés, pour que l'Éducation commence à faire partie d'une stratégie de développement de ce territoire.

Il s'est cherché à trouver, tant dans la contextualization théorique que dans le travail de champ, fondamentacion pour cette croyance, pour défendre une position dont le Projet Éducatif d'École peut et doit être une appropriation de la communauté, construite dans partenariat, dans une perspective de croissance locale, de citoyenneté indépendante, pensée et développée à partir d'une culture endogène, sans jamais ne se fermer pas à l'extérieur, en ne permettant pas la perméabilité du global, en construisant l'innovation dans le lieu.

Ainsi, cette dissertation suppose la défense de l'idée qui est possible de trouver des réponses de développement local dans les communautés agricoles, plus délaissées et avec d'insuffisantes ressources démographiques et matérielles, et où le Projet Éducatif d'École peut avoir le caractère de Projet Éducatif Local, en étant celui-ci simultanément un instrument et une stratégie promotionnelle de dynamique et un développement.

---

## Abstract

The School Educational Project has become, from a certain point in the evolution of our educational politics, a debated, thoroughly investigated and brought into discussion instrument apropos every issue involving school and its development. Not always, in this such followed path, has its role become clearer or did it gain greater sense.

This work is based upon the belief that it is necessary to territorialize politics, the strategic instruments used, that it is necessary to “locate” in order to contextualize the practices to be developed in the local communities, so that education becomes a part of the development strategy of that territory.

Basis for this belief, in the theoretical contextualization as well as in the field work, has been the core of this dissertation, to defend the point of view that the School Educational Project can and should be an appropriation of the local community, built in partnership, in a perspective of local growth, of autonomous citizenship, thought and developed from endogenous resources, without ever closing to the exterior, allowing for the permeability of the global, creating innovation in the local territory.

Thus, this dissertation assumes the defence of the idea that it is possible to find answers of local development for the rural communities, more neglected and with scarcer demographic and material resources, and where the School Educational Project can become a Local Educational Project, in the way that this is at the same time an instrument and a promoting strategy of dynamics and development.

---

***Nota Introdutória***

## Nota Introdutória

### Ter em mente um Projecto –

“ O conceito de projecto, aqui entendido na sua associação às ideias de utopia, vivência partilhada, autonomia, discussão conjunta dos problemas, e construção do futuro (...) (Pacheco, N. e Terrasêca, M., 2003:241)

- e querer traduzi-lo de forma coerente e, mais ainda, torná-lo exequível, chega a parecer tarefa impossível, por isso tão desafiante.

Resulta de uma necessidade profissional latente, mas também premente, alimentada durante a parte curricular deste mestrado por diferentes contributos sem os quais essa necessidade não teria a tradução escrita há tanto desejada.

Tem esta exposição a pretensão de encontrar pertinências e coerência para um trabalho que tem como pontos de entrada a territorialização educativa, o desenvolvimento local, o Projecto Educativo de Escola e com este chegar ao Projecto Educativo Local, porque entendo que em meios rurais poderá ser uma solução para os problemas educativos e escolares que enfrentamos. Não se me assemelha como tarefa fácil, mas corresponde a uma crença fortemente enraizada que, talvez se enquadre naquelas convicções que Amiguiño chama de *ecológico-românticas*.

Reúnem-se, como já foi referido, neste trabalho, diferentes contributos dos diversos módulos que abordámos ao longo deste mestrado. Todos deixam aqui um pouco do seu legado, como se de uma manta de retalhos se tratasse, retalhos que me cabe reunir com um fio condutor que dê o aspecto de um todo coerente à ideia que defendo e que espelhe a convicção de que é na cooperação, partilha e trabalho de equipa que está o futuro educativo das comunidades mais isoladas e desprotegidas.

É no âmbito de módulos como “Transnacionalização da Educação” ou “Perspectivas sobre a Cultura Escolar”, entre outros, em que as políticas educativas foram debatidas com nomes conceituados do nosso panorama académico, como Steve Stoer, Rui Canário, João Barroso, José Alberto Correia, apenas para mencionar alguns, que esta “manta de retalhos” se foi construindo, ganhando contornos definidos, encontrando enquadramento para o seu questionamento e conceptualização.

Foi um percurso riquíssimo que sempre procurei cruzar com a minha experiência profissional e a crença enraizada que a Educação é um vasto território de intervenção, para o qual todos poderemos contribuir e que é, exactamente, do contributo de todos, que se pode inovar, construir e educar.

Vivemos momentos de muita partilha, de discussões longas, profícuas, olhámos de diferentes prismas, orientados, questionados por alguns daqueles que fizeram e fazem história no contexto académico da investigação educativa no nosso país. Destes contributos procurei retirar, na minha sede de integrar novos conhecimentos e competências, algumas ideias, concepções que fundamentassem o trabalho a que me propunha.

É deste envolvimento com as temáticas abordadas, mas também da empatia que foi estabelecida num contexto de aprendizagem, mas sobretudo de crescimento pessoal, profissional e académico, que reuni alguns dos mais importantes e “coloridos” retalhos, que agora procuro unir com um fio que traduza, mesmo que de forma modesta, a importância, de um projecto educativo, sobretudo se puder ser um projecto local, mobilizador de desenvolvimento para aqueles que estão cada vez mais esquecidos.

Por outro lado trata-se de uma temática que, tanto intelectual como afectivamente, me atrai profundamente: a revalorização do local e aquilo a que Rifkin, citado por Canário e Matos (2003) chama “*a reimplantação do laço social ao nível do território.*”

Encontro na minha postura aquilo que, para alguns, pode constituir uma limitação: não sei se conseguirei fazer a análise distante e desapaixonada que, por certo, se pretende, porque relativamente a esta matéria, onde tenho sido actor, é-me difícil colocar a partir de um lugar branco. De facto, nem sei se gostaria, mesmo que conseguisse, de assumir tal postura, preferindo uma posição de implicação com a investigação que efectuo. Assim, a análise que faço, procurando cumprir as regras consensualmente acordadas para este trabalho, é uma análise de quem, no terreno, acreditou, investiu, mas também viu muitas das suas expectativas goradas. Não é uma análise fria e isenta, é uma análise de quem tem vivido, sob diferentes papeis, a territorialização educativa, as tentativas de fazer renascer a identidade das comunidades rurais.

Há um provérbio africano que diz: “**É preciso toda uma aldeia para educar uma criança**”. Uma ideia que, na sua simplicidade, se torna o cerne da questão, da investigação que pretendo desenvolver

Pretendo levantar como problemática a pertinência da evolução do Projecto Educativo de Escola para Projecto Educativo Local, sobretudo em zonas demograficamente debilitadas e em que o Agrupamento de Escolas corresponde a um único concelho, como a grande maioria do Nordeste Alentejano.

Por outro lado cada vez mais vimos a assistir à centralização de todas as responsabilidades educativas na Escola, desmobilizando-se a restante sociedade das suas responsabilidades nesta área.

Acredito que o Projecto Educativo Local, adiante designado por PEL, poderá constituir uma forma de ultrapassar esta questão, dando, por outro lado, uma resposta educativa mais coerente e contextualizada em meios como os acima referenciados.



Tratar as questões do Projecto Educativo de Escola (de agora em diante designado por PEE) e do PEL implica, do meu ponto de vista, tratar de questões que lhes estão interligadas, como sejam as da territorialização educativa, da autonomia e, consequentemente, da liderança das escolas, das parcerias activas.

Abordar esta temática implica, também, acreditar que o “local” é fundamental para que o processo educativo seja completo, e que aquele também encontrará na Escola um parceiro fundamental ao seu desenvolvimento.

Será de facto o Projecto Educativo Local, um projecto “entendido na sua associação às ideias de utopia”?

É bem possível que sim.

Mas, pelo Sonho é que vamos... e o acto de educar tem que ter subjacente uma dose de utopia nos tempos conturbados que vivemos.

*Projecto Educativo*  
*Uma questão fundamental*

## Projecto Educativo – uma questão fundamental

Não é minha pretensão definir o conceito de projecto educativo, seja ele respeitante unicamente à escola ou ultrapasse as suas fronteiras e se torne apropriação do “local”. Parece-me mais pertinente colocar diferentes questões relativas a este ponto de entrada do meu trabalho, para que o contextualize. Tratar o Projecto Educativo num sentido abrangente é fundamental para um trabalho que o propõe como uma possível solução para alguns problemas educativos e como uma forma de desenvolvimento local.

Procura-se, com este trabalho, encontrar pertinência para a elaboração de um Projecto Educativo de Escola centrado na comunidade onde o estabelecimento ou agrupamento de estabelecimentos educativos se encontram inseridos, porque é minha convicção que um Projecto Educativo de Escola centrado no local ou que envolva o local, tem um maior sentido pedagógico e educativo e possibilidades de funcionar como um instrumento reabilitador do próprio local. Como referia Dubet (1996: 48), “(...) é pressuposto que a escola construa uma política ajustando as práticas dos professores e alunos e conferindo-lhes alguma acção sobre o meio.”

Esta convicção advém de um percurso profissional a que, creio, será conveniente fazer aqui referência, mesmo que sintética, uma vez que este trabalho não se enquadra numa história de vida mas tem firmes raízes nas experiências vividas. É no meu percurso profissional que se inscreve a

necessidade de encontrar para os pequenos meios, para as localidades do interior, um projecto, mas um projecto mobilizador das forças locais, contextualizado e que atribua um sentido às práticas educativas expostas, como as escolares, e as ocultas, como aquelas que encontramos noutros organismos comunitários.

Um percurso profissional de 22 anos, directamente ligado à docência, mas sempre no mesmo concelho<sup>1</sup>, um concelho do interior alentejano, demograficamente debilitado, cuja rede escolar é constituída por uma EBI na sede do concelho, apenas com educação Pré-escolar e Ensino Básico, e, neste momento apenas por mais duas escolas do 1º Ciclo e dois Jardins de infância. Destas, apenas uma tem dois professores, os restantes estabelecimentos são de lugar único.

Ao longo destes anos fiz parte de diferentes órgãos de gestão<sup>2</sup>, o que me permitiu uma visão alargada da realidade escolar e educativa deste concelho. Participei em diferentes projectos, alguns com raízes na escola, outros propostos pela autarquia e ainda num último e derradeiro projecto que resulta dum protocolo entre a EBI e a Escola Superior de Educação de Portalegre: “Centro de Recursos Educativos das Escolas e Jardins-de-infância do Concelho de Gavião”.

Estive entre os elementos que se ofereceram para constituir a Equipa Educativa que elaborou e tentou implementar o projecto<sup>3</sup>.

É deste projecto, que a semente da ideia de um projecto educativo local germinou, agora ancorado noutros contributos (explicitados na introdução), mas também na aprendizagem dolorosa que fazemos com os erros cometidos, na

---

<sup>1</sup> Leccionei sempre no Concelho de Gavião, comecei na educação privada, mudando depois de 13 anos, para a educação pública. Apenas durante um ano lectivo estive num concelho vizinho, cujas características geográficas, demográficas são similares e a rede escolar muito semelhantes: uma EBI na sede de concelho, sem ensino secundário, várias escolas unitárias dispersas, com menos de 20 alunos, algumas menos de 10 e que têm vindo a encerrar progressivamente.

<sup>2</sup> Fui presidente do Conselho escolar, vice-presidente do conselho executivo da EBI, coordenadora do conselho de docentes, elemento da assembleia de escola e membro do conselho pedagógico.

<sup>3</sup> O Projecto propunha um Centro de Recursos tripolar, de cujos pólos dependiam diferentes extensões (a funcionar em cada escola. Propunha com esta estrutura um intercâmbio entre escolas, entre ciclos, entre diferentes parceiros educativos.

dificuldade de ver desaparecer um projecto coerente, útil, eficaz, apenas pela incapacidade de ultrapassar as dificuldades, de superar os obstáculos, pela incompetência de gerir conflitos e sensibilidades, de chegar aos outros...

Não se faz um projecto de “nós” para “eles”, por muito boas intenções que tenhamos. E no nosso empolgamento talvez tenhamos sido demasiado ambiciosos, devíamos ter começado com algo menor que se pudesse ir construindo, ajudando a crescer. Uma etapa importante que se fechou.

Mas, fundamentalmente, vi, ao longo de 22 anos dedicados à educação neste concelho, mudarem as políticas, fazerem-se reformas, mudar a forma de gestão das escolas, nascerem e morrerem projectos, mas sobretudo, vi, aos poucos, encerrar escolas, serviços, vi as localidades ficarem mais pobres, mais velhas, mais deprimidas. A população jovem decresceu drasticamente porque os jovens não encontram muitas razões para permanecer nas localidades que não têm escola, posto de saúde, posto de correios...

E, é curioso, foi nas localidades de menor dimensão que me foi mais fácil fazer um “projecto de sala” onde participassem pais e avós, onde senti o maior apoio das pessoas à escola, onde as festas eram mais participadas, onde podíamos produzir trajes de Carnaval mais elaborados porque havia sempre mãos disponíveis para ajudar.

Foi também nos pólos mais pequenos do Centro de Recursos, numa dessas freguesias, que vi os mais velhos utilizar o CRE, Centro de Recursos Educativos (o que nunca vi na sede), ajudarem a construir jogos, recontarem memórias para ajudarem os alunos mais velhos a fazer um trabalho sobre os *túmulos romanos* encontrados na freguesia.

Sei que este parêntesis vai longo, como foi já o meu percurso, mas é nele que me baseio para acreditar que um Projecto Educativo Local é possível, viável e, creio, desejável e desejado, nestas comunidades.

Ao proceder a uma tentativa de clarificar o conceito de Projecto Educativo de Escola (PEE) verifica-se que este é sempre indissociável da política de escola e da política educativa.

De acordo com o Artigo 3º, do Decreto-Lei 115-A/98, o Projecto Educativo é:

“o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte temporal de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.”

Não basta legislar para instituir uma política educativa, um instrumento de trabalho, uma mudança de práticas.

O Projecto Educativo enquadra-se nestas situações apontadas. Quantas vezes sabemos daquela escola ou agrupamento cujo projecto é um documento arquivado à espera de uma qualquer inspecção que o solicite, e existe apenas para... *que conste*, e que os professores não conhecem ou têm *uma vaga ideia acerca dele*. É claro que nem todas as escolas funcionam assim, mas, infelizmente, todos sabemos que estas situações são comuns. Atribuí-se um título ao projecto, título esse que se pretende que seja bastante abrangente, para que, depois, nos objectivos e estratégias, tudo possa ser incluído.

Pode parecer ironia, descabida até, num trabalho desta índole, mas na minha experiência atravessaram-se projectos que não passavam disso mesmo. Mas também me cruzei com experiências construtivas, que desenvolveram aquilo que Marçal Grilo (2002:53) considera o “(...) masterplan que deve orientar a actividade da escola (...)”.

Barroso (1992:28) entende que “o projecto corresponde a uma necessidade de construir uma resposta coerente, eficaz e pragmática a uma dificuldade do presente e a um desafio do futuro (...)”, por isso a lei preconiza que deve ser inscrito num prazo temporal de três anos, para que a dificuldade tenha nesse documento uma estratégia que procura a sua solução e, por outro lado, responda ou lance um desafio para o futuro daquele espaço educativo onde a escola se insere. Regressava a Marçal Grilo (op cit:53) que o conceptualiza como documento orientador da política educativa da escola, mas também entende que é importante “(...) a forma como este projecto deve ser elaborado e assumido pela comunidade educativa a que esta pertence.”

É também Barroso (op cit:17) que nos alerta para o “perigo” da sobrevalorização dos projectos no mundo em que vivemos, chegando a tornar-se naquilo que apelida de “uma espécie de micro – ideologia do quotidiano”; e porque apesar do seu valor intrínseco quando concebidos, aplicados e desenvolvidos, tornam-se na resposta eficaz e real a muitas das dificuldades das escolas e das comunidades, mas “não se trata de uma panaceia para todos os seus problemas.”

O PEE, enquanto documento legalmente instituído, aparece no Decreto-Lei 43/89 onde surge directamente ligado à autonomia da escola e à quantidade educativa e ganha uma nova ênfase com o despacho 147-B/ME/96 (despacho que formaliza a constituição dos TEIP), que o entende como o instrumento de trabalho fundamental para a implementação das medidas e objectivos educativos, surgindo aqui mais relacionado com o conceito de território educativo.

“4º- A progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação da vivência das escolas de uma determinada área geográfica.”  
(Despacho 147-B/ME/96).

Com a proliferação da constituição dos agrupamentos de escolas Projecto Educativo aparece como um instrumento de coesão e de interligação de diversos estabelecimentos e níveis educativos que coexistem sob uma mesma gestão, mantendo-se a sua relação com o território educativo. Aliás, de acordo com Barbieri (2002) os agrupamentos tomam no sistema o lugar dos TEIPs.

O Projecto Educativo, tal como é referido no Decreto-Lei 115-A/98, tem de ser encarado como um instrumento de trabalho que, embora a sua elaboração seja da responsabilidade do Conselho Executivo, tem que passar pela aprovação e ratificação dos outros órgãos de Gestão e Administração da Escola ou Agrupamento (o Conselho Pedagógico e a Assembleia de Escola) onde diferentes parceiros da comunidade educativa têm assento e, consequentemente um juízo a emitir sobre o documento e a sua implementação.

Assim será sempre um instrumento construído por diferentes parceiros educativos, contributos diversos, deixando de ser meramente escolar, ou seja

passando a estar de acordo com uma lógica local. Mais recentemente, e acentuando esta lógica, o Conselho Municipal de Educação também é instado a dar parecer sobre este documento.

Por outro lado esta lógica local e comunitária só é possível de operacionalizar com o PEE se a Escola, concretamente os seus órgãos de Gestão, funcionarem em cooperação com a comunidade envolvente, se se tratar de uma escola *“aberta à comunidade”*. Canário (1992:79) defende como ideia forte que “esse processo de abertura à comunidade deverá ser entendido como uma estratégia de mudança da instituição escolar.”

Há ainda que referenciar que autores como Beare, Caldwell e Millikan (1988) citados por Barroso (1992:25), que fizeram estudos centrados na liderança das escolas entendem que “(...) uma das características dos líderes excepcionais consiste no facto de terem uma visão da organização (...) e de reflectir (...) sobre a integração do projecto no processo de planificação e gestão.”

É necessário à Escola rever, repensar e reformular as suas relações com a comunidade, aceitando os contributos de outros parceiros para a elaboração e desenvolvimento do PEE é uma forma que tem de combater a sua tendência demasiadamente centralizadora das questões educativas, sem, no entanto perder a sua identidade e reforçando a sua autonomia.

João Barroso (op cit) entende que o projecto educativo aparece numa dimensão institucional e como reforço da autonomia (relativa) da Escola.

Rui Canário (1992:87) afirma que “o projecto educativo surge como o instrumento, por excelência, da autonomia do estabelecimento de ensino (...).”

É de referir que no Decreto-Lei 115-A/98 aparece referido no artigo especialmente dedicado à autonomia (capítulo 1, artigo 3º).

Manuel Matos (s/d) referencia o Projecto Educativo como um instrumento de inclusão daqueles alunos que só recentemente tiveram acesso à escolaridade e que têm com a Escola uma relação de conflitualidade. Para ilustrar esta sua posição recorre a Bernard Charlot que

“diz, algures, que o projecto educativo é uma criação institucional especialmente pensada para os sem-projecto, que são aqueles que,



oriundos das camadas tradicionalmente destinadas ao trabalho precoce, são condicionados a suspender, temporariamente o seu destino (que seria o seu projecto natural) (...).”

Matos (op cit) define projecto como uma doutrina, que como tal “(...) estabelece, idealmente, o que no plano imaginário da realidade social, deverá ser uma prática necessária, (...).”

Matos, bem como outros autores referenciados, abordam a questão do Projecto Educativo sob diferentes aspectos, pontos de vista, contextos, olham-no de diferentes perspectivas, mas que, do meu ponto de vista, são perspectivas complementares, no sentido em que encontram neste instrumento o seu real valor: o de conferir sentido e coerência ao trabalho desenvolvido pela Escola. Encontram no Projecto, na sua construção e desenvolvimento o referencial necessário para ancorar aqueles que, à partida, não encontrariam na Escola um sentido.

Seja qual for a vertente pela qual se aborde o Projecto Educativo ela nunca é simples, linear e óbvia, implica uma reflexão crítica, um questionamento sistemático e, sobretudo, contextualizado. Projecto educativo não é mais um conceito vago, introduzido por um qualquer documento legal obscuro, trata de questões estratégicas que mexem com as pessoas e com grupos sociais num jogo permanente de construção do imediato e do futuro.

*Territorialização Educativa*

*O debate actual*

## Territorialização Educativa – o debate actual

**“ O território não existe sem o projecto dos actores que o habitam. O território é determinado pela rede de actores que são capazes de trabalhar em conjunto numprojecto local de desenvolvimento.” Gontcharoff (in Barbieri, 2002: 55, cit in Pacheco e Terrasêca, 2003: 240)**

Sem pretender definir território entendo, no contexto deste trabalho, que esta citação torna “palpável” o território que aqui se pretende analisar, mais, do qual se pretende dar uma imagem real, para o objectivo final a que me proponho: Projecto Educativo Local para territórios com determinadas características geográficas e sociais.

Sabemos, no entanto, que a territorialização educativa levanta diferentes questões que procurarei abordar para um enquadramento da problemática.

No momento que vivenciamos actualmente acabamos por assistir a dois sentidos diferentes da acção da territorialização das políticas educativas.

Há uma vertente que expressa claramente no programa do governo, um apelo à mercadorização da Educação, tornando pais e alunos clientes e

como tal, exigentes de resultados de eficácia e eficiência, perdendo-se, face a estes critérios, o sentido de serviço público, os critérios de origem pedagógica, os critérios de inclusão, a participação democrática e construtiva, a autonomia construída por todos os parceiros educativos.

Uma questão importante no contexto sócio-educativo que vivemos, mas também na relação que pode ter com o objecto de estudo deste trabalho.

Transformar os utentes educativos directos ou indirectos (alunos e pais), em clientes e consumidores de um serviço, que deixa de ser orientado por uma lógica de serviço público e passa a actuar numa lógica mercantilista, defendida há muito por “reformistas” se índole neo-liberal, subverte o espírito que deveria estar subjacente a este serviço e acarreta consequências que apenas o futuro poderá avaliar.

Ao poderem escolher, os pais vão fazê-lo a partir de dados relacionados com a eficácia, sendo esta traduzida em resultados escolares, feitos a partir de um observatório das escolas com base em resultados finais, descontextualizados e colocando sob uma mesma bitola todas as escolas do país. Questões fundamentais como o Projecto Educativo do estabelecimento, o seu envolvimento social, a “componente local do currículo”, serão, certamente, questões de somenos.

Assim, alguns pais, por força do seu poder económico e social escolherão para os seus filhos as escolas de “qualidade” escolas competitivas, que fazem a diferença, pelo menos nos discursos dos *media*, relativamente à situação catastrófica, em que, apregoam, se encontra o nosso sistema educativo.

Este discurso, adoptado pelo Estado para justificar medidas tomadas, coloca as escolas como o primeiro alvo a “reformatar” e a “modernizar”. Assim, deixam de ter sentido as escolas das pequenas comunidades, despesa inútil, no processo economicista que domina a educação.

Os pais que, pelas mais variadas razões, não podem escolher a escola dos seus filhos (a grande maioria), sujeitam-se a vê-los transportados para a sede do Agrupamento, a mantê-los numa escola, cujo lugar no *ranking* enegrece os esforços de todos aqueles que acreditam que educar é para todos,

*ranking* que apenas é um meio explorado pela comunicação social para tornar visível um problema que se arrasta e para o qual nenhuma reforma encontrou solução, quantas vezes por nunca tentar contextualizar localmente essa resposta.

Atravessamos um momento em que a única questão que se coloca à administração educativa é meramente economicista, pelo que o investimento nas necessidades educativas reais das escolas, das comunidades e, sobretudo, dos alunos, parece ser relegada para um plano muito secundário.

Esta mudança de uma escola de serviço público, regulada pela **inclusão, igualdade de oportunidades**, ao ser substituída por outra eficaz, competitiva, moderna, regulada pela meritocracia, põe em causa, sobretudo nas zonas rurais, a escola enquanto pólo de desenvolvimento local; deixa de permitir práticas educativas contextualizadas, partilhadas e assumidas por um território educativo particular. Coloca em causa a identidade, a diferenciação, a individualidade. Põe em causa a gestão democrática das escolas, instituída pelo Decreto – Lei 115-A/98, que as coloca “(...) enquanto centro das políticas educativas (...), numa perspectiva de construir “(...) a sua autonomia a partir da comunidade onde se inscreve, dos seus problemas e potencialidades (...)”.(Preâmbulo)

Mas aquilo a que assistimos contraria este normativo. Assistimos à concentração das crianças nas sedes de Agrupamento, mas também à centralização das políticas, que passa pelo esvaziamento de competências das estruturas da administração regional, que, durante muito tempo, foram os interlocutores mais próximos da Escola.

Mas pode acarretar, ainda, a alteração da gestão, tornando-a profissional, atribuída a gestores, vindos não sabemos de que área, que farão uma gestão baseada na racionalidade da lógica de mercado, que, referindo Canário (2003:2) “(...) marcada por critérios empresariais de procura de “eficácia” e “qualidade”. (...) em que a lógica do «aprender a ter» se sobrepõem à lógica do «aprender a ser».”

Era esta a base que parecia estar expressa no preâmbulo do decreto lei 115-A /98 ao defender a descentralização educativa centrada numa ideia de

território, encontrada a partir da valorização de projectos educativos, entendidos num âmbito alargado, saindo dos muros da escola, encontrando parceiros, cooperação e identidade no local e nos diferentes actores educativos. Era a oportunidade de a escola construir a sua autonomia, cimentar relações educativas informais ou não-formais e contribuir para a construção do desenvolvimento local.

E, afinal, assistimos à implantação, no terreno, de medidas que reduzem todas as experiências inovadoras, identitárias, projectos contextualizados criados de e por uma dada comunidade, à sua “insignificância”, por falta de apoio financeiro e humano e que, por via disso, acabam por se tornar insustentáveis; perante os desígnios maiores de “modernizar” o sistema e de o tornar portador de um maior sucesso. O último rosto desta política concentracionária e uniformizadora é o programa “Escola a Tempo Inteiro”, que foi aplicado a todo o país o que nos remete para a questão levantada por Cosme e Trindade (2007:19): “O que fazer com um programa que pensa as escolas e as comunidades deste país, como se fossem uma só escola e uma só comunidade?”

Para quem procura a reabilitação das comunidades rurais pelo seu projecto educativo, não é fácil encontrar a viabilidade de uma ideia que, perante os factos, se transforma em utopia.

Para além destes factores fomenta-se a privatização da Educação, expressa-se no novo Projecto de Lei de Bases do Sistema Educativo a tentativa de colocar gestores profissionais na organização das escolas, sem que haja a certeza de que se tratarão de professores, o que acentua esta questão e, como refere Sarmiento (2004: 10)

“(…) a preocupação da colegialidade livre e da colaboração, a democraticidade das decisões, a autonomia livremente construída, cedeu lugar à estratégia dos gestores e dos líderes (...) por outras palavras, os critérios internos da organização subordinam-se aos critérios externos – do mercado – (...)”

Ainda assim, esta também pode ser considerada uma lógica de territorialização das políticas educativas, marcadas pela substituição de um modelo de escola enquanto serviço público e entregando aos “clientes” a delimitação de determinado território caracterizado pelos níveis de excelência que obtém. Trata-se de territórios fortemente dependentes da administração central, com currículos nacionais, uniformizados, marcados e limitados pelo grau de eficácia e eficiência que obtém.

Referencio Bernard Charlot (2006, s/p)), “premièrement, l’éducation est un droit et non une marchandise. C’est un droit universel, attaché à la condition humaine elle même et c’est en tant que droit qu’elle doit être défendue.”

Numa linha diferente de actuação encontramos a constituição de Agrupamentos de Escolas orientadas por uma política educativa “ancorada nas expressões Autonomia, Descentralização e Territorialização” (Sarmento, 2004:3).

Assistiu-se, em Portugal, a diferentes tentativas de implementação de formas de territorialização educativa que se iniciaram com o decreto da autonomia de Fevereiro de 1989, passando pelo que institucionaliza os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), até ao Decreto-Lei 115-A/98 que legisla o novo modelo de Autonomia e Gestão das Escolas e regulamenta a constituição de Agrupamentos Educativos.

Ainda de acordo com Sarmento (1999) a

“constituição de agrupamentos educativos coloca na ordem do dia educacional os sentidos da territorialização da acção educativa, das dinâmicas formativas locais e do enraizamento dos saberes e do trabalho pedagógico nas comunidades.” (:18).

Isto remete-nos para a nossa temática central: o PEE enquanto instrumento de construção participada por todos os actores sociais, podendo assumir em situações de meio rural onde, em muitos casos, o agrupamento educativo corresponde a um único Concelho, o papel de Projecto Educativo Local (PEL).

A formação dos agrupamentos de escolas, embora muitas vezes se tenha orientado por critérios meramente administrativos impostos pela

administração central, pode ser transformada num factor de importante desenvolvimento local, quando houver a sensibilidade de transformar o PEE num projecto educativo para toda a comunidade, assumindo o compromisso formativo de todos os seus intervenientes, mesmo os exteriores ao mundo escolar, e recolhendo deles contributos não formais ou informais, os saberes para se ancorar, produzindo um instrumento educativo de supremo valor.

A Escola tem que entrar neste processo não só como a promotora do projecto mas como o seu interveniente privilegiado. Esta ideia aparece-nos reforçada por Sarmiento (1999:20) que afirma que

“A importância contemporânea dos processos de desenvolvimento endógeno, territorializado e comunitariamente participados está, a par com outros aspectos, na origem da centralidade da escola como factor de mudança educativa e fundamenta, em boa parte, o sentido das dinâmicas educacionais conduzidas de acordo com esta lógica.”

Esta será uma forma de estender a acção educativa para além das paredes da escola, criando, de facto, territórios educativos e contrariando a política da administração que nas palavras de Rui Canário (1999) tende a circunscrevê-los a “territórios escolares”.

Para este autor é nesta dicotomia “que se define as balizas fundamentais de um debate em torno da autonomia e da territorialização educativa.” (1999:25)

É importante, dentro desta perspectiva da territorialização educativa como um factor de promoção do desenvolvimento local, encarar a educação como um processo vasto e continuado, não apenas restrito à escola, e que não envolve apenas as crianças e os jovens, mas que atravessa toda a nossa vida, onde todos temos um papel activo de construtores desse processo de formação e socialização. Assim é fundamental que se construam aprendizagens contextualizadas, com sentido para os envolvidos neste processo.

De acordo com Canário (1999) é por esta razão que a Escola não se pode preocupar apenas com as questões das aprendizagens formais, com as



questões técnicas e didácticas, mas pensar na construção de um sentido para essas aprendizagens.

Canário (op cit) defende ainda que “a inserção social das actividades escolares numa realidade territorial que transcenda as fronteiras escolares constitui um aspecto decisivo para a construção desse sentido.” Limitar o território educativo ao território escolar, à construção administrativa de agrupamentos ou de cartas escolares, implica também limitar o sentido da construção das aprendizagens e da socialização ao mundo escolar.

O território educativo ultrapassa esta visão administrativa, sendo muito mais rico e amplo, “onde a realidade escolar é apenas uma dimensão”. Canário (op cit:28).

A territorialização da acção educativa permite encontrar respostas educativas alternativas, contextualizadas, pertinentes e integradoras, deixando de privilegiar a meritocracia, os produtos finais que tantas vezes temos visto traduzidos em rankings falaciosos, que nos seus resultados ignoram completamente o contexto local.

A territorialização da acção educativa traduzida em projectos endógenos, orientados por e para uma comunidade educativa permite deixar de reproduzir um modelo escolar de índole centralizadora, sistema que procura a uniformidade sem autonomia, embora a legisle. Sem a contextualização das práticas educativas apenas conseguiremos ter escolas - ilhas, sem pontes para a realidade.

Só nos parece possível conceber inovação, evolução num processo participado de discussão e construção com todos os parceiros educativos. Como refere Canário (op cit: 31)

“devemos pensar a territorialização a partir das nossas práticas, dos nossos projectos de transformação (...), porque se seguirmos a linha de pensamento do Ministério da Educação receio bem que fiquemos cada vez mais parecidos com ele.”

Concordando com Rui Canário, entendo que a grande virtude da territorialização é a sua individualidade, a possibilidade de pensar no “local” e para o “local”.

Correia (2005:41) acredita que para a “reactualização de alguns desafios colocados pelo desenvolvimento local” passam por “ênfatisar as potencialidades transformantes do conflito social no pressuposto de que o exercício da democracia participativa constitui uma condição imprescindível”, acrescentando que esse exercício “constitui também a própria essência do processo de reconstrução de uma relação social densa e diversificada”. É, portanto, nas relação social única, diferenciada, gerada por cada comunidade que podemos encontrar o desenvolvimento contextualizado, adequado, ancorado nas iniciativas e dinâmicas comunitárias sem que, de forma alguma, encerrem essa comunidade sobre si própria, mas sim legitimem os seus saberes.

*Desenvolvimento Local, Projecto  
Educativo de Escola e Projecto  
Educativo Local*

## Desenvolvimento Local, Projecto Educativo de Escola e Projecto Educativo Local

Em primeiro lugar há que clarificar posições relativamente ao que se entende por desenvolvimento local, sobretudo quando nos referimos a zonas do interior, zonas predominantemente rurais, onde as escolas são pequenas, por vezes de lugar unitário, e qual o papel que podem representar no tão falado desenvolvimento.

O mito do desenvolvimento remete-nos para comunidades industrializadas, com elevados níveis de produção, mas sobretudo de consumo, comunidades essencialmente descaracterizadas, que se desenvolvem de acordo com um padrão industrializado e estandardizado. Neste contexto a Escola é um reproduzidor das políticas e dos currículos centrais, também ela meio e transmissão da política estandardizada.

No interior do país procura-se ir ao encontro deste desenvolvimento de carácter mítico, que não responde às necessidades de localidades envelhecidas, isoladas e cada vez mais esquecidas, nem respeita os seus valores culturais e as suas memórias. Para se atingir esse objectivo utiliza-se aquilo que Canário apelida de “*o discurso centrado nas carências*”, numa tentativa de ir buscar fundos estruturais vindos de Bruxelas.

A grande questão é se será esta a solução para as comunidades do interior ou se, pelo contrário, o discurso deverá ser centrado nas potencialidades dos recursos endógenos (humanos, culturais, ...).

Acredito que uma das soluções para as comunidades rurais e para o sentido da própria escola (cuja crise continua a ser um tema recorrente) passa pelo reconhecimento dessas potencialidades e pela criação de um Projecto Educativo que extravase as paredes da escola e envolva todos os potenciais parceiros educativos. Ainda de acordo com Canário há que valorizar outras instituições que possam promover uma educação não formal.

Como já se referiu a elaboração do PEE é da responsabilidade dos Conselhos Executivos dos estabelecimentos educativos, sendo aprovado pelos outros órgãos de gestão da escola que integram outros parceiros educativos, mais alargadamente no caso da assembleia de escola. Se a gestão da escola for efectivamente democrática e aberta nada a impede de envolver na concepção e desenvolvimento do PEE os actores educativos que considerar pertinentes.

A abertura do estabelecimento de ensino a essa colaboração depende apenas das pessoas que integram a sua gestão. Esta é uma questão crucial para a elaboração e desenvolvimento do Projecto Educativo.

Uma gestão autocrática limitará o número e o tipo de intervenientes neste processo – “Qual é, então esta Escola que pretende educar as suas crianças como se o seu meio de vida não existisse?” (Foucambert, 1997: 137, in Pacheco e Terrasêca, 2003:245) – enquanto uma gestão do tipo transformacional não só aceita os contributos de outros parceiros, como os fomenta e os procura integrar – “Inversamente, como e para quem funcionaria uma escola que se abrisse à realidade de que vivem as crianças?” (Foucambert, op cit).

Referenciando Barroso, (2004, s/p), “(...) o grande desafio que se coloca aos responsáveis pelo governo de uma escola consiste no reforço da dimensão político-social da sua acção.

Para além da ponte político-administrativa que os órgãos de gestão dos estabelecimentos educativos têm que manter com as orientações centrais, há

que fundar as raízes pedagógicas da escola no meio onde ela se inscreve, conferindo-lhe o seu estatuto de serviço público.

O Projecto Educativo, enquanto documento orientador das políticas de escola, é um instrumento crucial porque pode definir exactamente o direccionamento dessas políticas, sendo, ao mesmo tempo um documento construtor da autonomia. Referindo as escolhas políticas feitas pela gestão das escolas Barroso (2004) afirma: “A construção de uma democracia política requer, assim, a afirmação de um sentido de comunidade de modo a que as escolas funcionem, claramente, como lugares de construção do colectivo (...)”.

Entendo que esta construção do colectivo deverá efectuar-se dentro e fora do estabelecimento educativo, num processo de construção de um PEE que ultrapasse as paredes da escola e se enriqueça nas parcerias.

Passar do PEE ao PEL, da lógica da escola encerrada sobre si própria, enquanto identidade que domina as questões do educativo, à lógica do colectivo, do participado e, sobretudo do partilhado, não é uma tarefa fácil, traz dificuldades acrescidas porque a escola continua muito desvinculada do meio, aceitando com dificuldade os contributos exteriores. Por outro lado as comunidades entregaram à Escola toda a responsabilidade de educar, deixando de assumir qualquer papel nessa área.

Para que se consiga ultrapassar este divórcio é necessário, como refere Barbieri (2002:17) “o reconhecimento do modelo de parceria nas políticas educativas tal como vem sucedendo noutras áreas de política social e económica.” Correia (2005:41) reforça esta ideia da importância das parcerias no desenvolvimento do local e dos seus projectos referindo que “importa desenvolver uma contratualização que se estruture mais por referência aos envolvimento produzidos”, e ainda que

“importará, portanto, repensar a lógica do partenariado, deslocando-a das suas valências instrumentais para enfatizar, sobretudo, as suas potencialidades no aprofundamento de uma democracia participativa que já não é apenas um meio, mas uma das finalidades mais relevantes do desenvolvimento local.”

Para a construção do PEL as parcerias tornam-se o eixo central para a concretização dos objectivos; é necessário encará-las "(...) enquanto dispositivo potencial facilitador e potenciador e estruturador das articulações e contributos de uma orientação educativa integrada, multidimensional e socialmente coerente." (Stoer e Rodrigues, 1996: 1-2).

Com o estabelecimento de parcerias para o desenvolvimento do PEE ou do PEL a Escola não perde o seu papel central, pelo contrário, como afirma Barroso (1996:9), (...) a escola é reconhecida como um espaço privilegiado de coordenação e regulação do sistema de ensino e como lugar estratégico para a mudança. "

Evoluir do PEE para o PEL não significa a recusa total das políticas centrais que, obviamente, todos os estabelecimentos educativos têm que seguir e que não podem nem devem ignorar. Significa apenas, do meu ponto de vista, tornar as políticas centrais mais eficazes e realistas para um dado contexto.

"(...) é possível, a nível local, a partir da análise da situação concreta do território, serem definidas prioridades educativas que integrem a política nacional e que constituam uma recriação original dessa política. Mais do que uma mera aplicação das grandes prioridades nacionais, trata-se de uma redescoberta e uma reinterpretação feita a partir das condições locais." (Canário, M.B., 1999:31).

Acredito que em meios rurais, que sofrem de desertificação, do encerramento progressivo dos serviços públicos, a escola, enquanto pólo de desenvolvimento poderá ser uma força motriz, que ao reinterpretar as políticas educativas, contextualizando-as, pode contribuir para a redescoberta do meio, das suas potencialidades, revalorizando os seus saberes e recursos endógenos, reabilitando a auto-estima colectiva, tantas vezes debilitada.

"(...) também há desenvolvimento local quando a escola contribui para a promoção de parcerias ou participa na criação de serviços. (...) é que há

também oportunidades para construir saberes pedagógicos que advêm da intervenção local (...) são construídos no acto de intervir.” (Amiguinho, 2004:232-233).

Por outro lado é necessário regressar às palavras de Rui Canário (2003:1) que me parecem esclarecedoras quanto ao papel a assumir pela escola no mundo actual: “(...) é imperioso pensar a escola a partir de um projecto de sociedade, com base numa ideia do que queremos que sejam a vida e o devir colectivos (...).”

Torna-se ainda mais pertinente esta postura de uma escola socialmente interveniente e envolvida em meios onde é um serviço público fulcral para as comunidades. Entendemos que em zonas com as características já apontadas e às quais correspondem muitos concelhos do norte alentejano é pretensão desta exposição apontar o PEL como uma possibilidade real e exequível, numa sugestão de trabalho a apresentar a alguns parceiros educativos que demonstrem o seu interesse por uma possibilidade deste tipo.

Alguns Concelhos desta área geográfica já têm vindo a desenvolver projectos que se enquadram nesta linha, como seja o Projecto das Escolas Isoladas ou o Projecto de Centro de Recursos das Escolas e Jardins de Infância do Concelho de Gavião, que pelas parcerias que envolveram e pela dimensão global que tiveram podiam ser considerados um PEL.

“No contexto das incertezas dos tempos actuais a procura de novos sentidos para as questões da educação emerge, essencialmente, da acção contextualizada dos actores locais (...).” (Rodrigues, 2003:78)

O PEL pode aparecer como uma proposta de ruptura do sistema escolar vigente e com as lógicas escolarizantes, podendo ser uma proposta de formação na acção de auto-formação, como se tornou o PEL da Golegã. Mas não tem que ser, necessariamente um projecto de ruptura, sobretudo se tiver as suas raízes no PEE. Poderá (e deverá, do meu ponto de vista) ser uma evolução do PEE, um instrumento integrador de diferentes lógicas que contribuem para um bem social único: a Educação.



Construir e elaborar um projecto educativo que ultrapasse as fronteiras da instituição escolar e que recolha contributos e participações de diferentes parceiros, associações locais e que a sua concretização englobe um quadro de cooperação entre as mais diversas organizações, não relega a escola para 2º plano, pelo contrário confere-lhe um papel de promotora do desenvolvimento local.

Um Projecto Educativo para o local permite

“(…)a valorização do “local” como espaço de mobilização e contextualização dos diferentes actores (...) e constitui uma forma emergente de territorialização da acção educativa, funcionando como o instrumento de definição e realização de uma política educativa local.”  
(Rodrigues, 2003: 78)

E, como já foi referido, é pretensão deste trabalho que o PEE saia dos limites da instituição escolar e se transforme em PEL, que seja uma forma de desenvolvimento local e de colocar a escola no fulcro desse desenvolvimento. Será, no entanto, necessário estabelecer essa dicotomia? Projecto Educativo não será na essência um Projecto Colectivo? Neste ponto uma questão importante se coloca: o que é o PEL e o que o distingue do PEE? Referenciando Beatriz Canário (1999: 3) o PEL

“pode ser definido como instrumento de realização de uma política educativa local, que articula ofertas educativas existentes, os serviços sociais com os serviços educativos, promove a gestão integrada dos recursos e insere a intervenção educativa numa perspectiva de desenvolvimento local.”

A mesma autora (op cit) entende o PEL como um instrumento que

“foca o desenvolvimento da organização escolar (...). É relativo ao seu governo e organização, expressando a sua identidade (...) as

finalidades que a norteiam, as metas que escolheu e os meios que propõe pôr em prática para as atingir.”

Entre ambos o aspecto de confluência é que os dois são “únicos e englobantes”, definindo um a política de Escola, o outro a política do território. No caso deste último aplica a mesma definição que para o PEE: “(...) expressa também a identidade que ele assume e as finalidades comuns que norteiam as actividades conjuntas das instituições que nele cooperam.” (Canário, M.B., 1999:3)

Matos (2003) coloca diferentes questões relativamente ao projecto educativo, mas apresenta-o, sobretudo, na sua faceta de construção partilhada e participada.

“pode o projecto educativo, pela sua dimensão local, pelo entrosamento de interesses, pela participação, que supõe, dos diferentes actores e parceiros envolvidos ou que pretende envolver<sup>4</sup>, pelo espaço de interacção que intenta promover, pela convocação dos interesses que procura mobilizar, transformar a escola num espaço comunicacional, isto é de interesses comuns?” (Matos, 2003:13)

Esta questão crucial a que Manuel Matos responde com – “Essa parece ser (...) a sua intencionalidade primeira” – dando assim, um sentido ao projecto educativo; mas também porque, mesmo sob a forma de pergunta, pelo seu conteúdo, parece ser a resposta, tal como os contributos de Beatriz Canário, para a questão que levantei relativamente a dicotomia que tenho vindo a estabelecer entre PEE e PEL.

Matos (op cit) defende ainda que a

“filosofia do projecto pretende recriar e reinstituir o espírito comunitário, fomentando a cultura de solidariedades, através da partilha de interesses e, portanto, da comunicação. Ela assentará, assim, numa

---

<sup>4</sup> Sublinhado meu

lógica de racionalidades afectivas e das identidades culturais, contra uma lógica das racionalidades instrumentais e tecnocráticas.”

Para encarar o Projecto Educativo como um trabalho de partilha, de cooperação implica enfatizar o estabelecimento de comunicação, uma comunicação sintonizada para um fim comum, elemento que Matos referencia sempre em relação ao projecto educativo.

“a protagonização crescente da relação pedagógica e da sua relação comunicativa, de que o projecto educativo local se apresenta como uma via estratégica tendo em mente fazer face ao multiculturalismo e à respectiva conflitualidade que atravessa o mundo escolar dos nossos dias.” Matos (1998:21).

Construir um projecto educativo de território implica conhecer as características e potencialidades desse mesmo território e isso significa um levantamento rigoroso, que não se pode fundamentar nas carências e nas dificuldades, mas nos pontos fortes e potencialidades.

Só a partir da análise objectiva e concreta da situação do território será possível discutir e definir as prioridades de acção, as políticas educativas desejáveis para esse mesmo território, sem o excluir do panorama nacional. Há que “recriar de forma original”, nas palavras de Beatriz Canário, a política educativa nacional.

Mais do que uma mera aplicação local das grandes prioridades nacionais, trata-se de uma redescoberta e reinterpretação feita a partir das condições locais.” (Canário, B., 1999:2).

Algumas questões têm que ser pensadas e colocadas, porque apesar de toda a bondade que as utopias possam encerrar, quando estão em causa comunidades inteiras, diferentes instituições, há que partir com alguma clareza de ideias e levando em conta alguns pressupostos. Assim, apesar de pensar que o Projecto Educativo Local como um bem comum, tal como o PEE, não é o remédio para todos os males, não elimina todas as tensões, nem as situações de conflitualidade que possam existir entre os diferentes actores educativos;

mas sendo consensual a sua necessidade, permite um espaço e uma base de negociação e concertação.

Por outro lado o Projecto Educativo, seja ele a nível escolar ou local, não pode ser imposição de um actor ou grupo de actores educativos, não pode ser feito de “nós” para “eles”, tem que ser um processo de negociação, coligindo ideias e interesses diversificados, que contempla avanços e recuos, cedências das diferentes partes, tendo apenas como base inicial um objectivo comum: melhoria das políticas educativas de uma determinada comunidade.

“(…) muito mais do que o determinismo dos actos administrativos, o que pode interferir na criação de espaços cívicos comuns é a existência de uma certa convergência para um conteúdo, a partilha de finalidades, o envolvimento em projectos colectivos, a convivência em espaços culturais plurais (...)” (Pacheco, N., Terrasêca, M., 2003:241).

Quando se fala em educação ao nível local, mais uma vez refiro, não o podemos restringir ao escolar, temos que falar em formação contínua, auto-formação, educação não formal... Educação no contexto local e de um projecto educativo de intervenção local tem que ser entendida como um processo evolutivo, um processo de crescimento de todos os intervenientes.

Há que pensar que quando se tenta implementar, ou mesmo só discutir, uma proposta de PEL, que este tem que ser articulado com os projectos existentes na escola ou agrupamentos de escolas. Não podemos fazer tábua rasa dos percursos das organizações envolvidas, até porque é neles que reside a sua riqueza, fundamentalmente das instituições escolares que têm políticas educativas já definidas.

“Essa articulação entre projecto local e o projecto das escolas é uma questão central, em termos de planeamento educativo, quando se projecta à escala de um território.” (Canário, M. B., 1999:14).

A existência de um PEL não retira autonomia, liberdade de elaborar outros projectos a qualquer organização nele envolvida. De facto o papel crucial do PEL é contribuir para a

“Acção contextualizada dos actores locais, ao constituírem redes de solidariedade e de cooperação, em que a afirmação da diversidade, em vez de constituir um constrangimento, passa a constituir um importante recurso a rentabilizar na formação dos actores e do desenvolvimento local.” (Rodrigues, 2003:78)

*Projecto Educativo Local – a  
mobilização dos saberes*

## Projecto Educativo Local – a mobilização dos saberes

**“Aprendemos com o futuro que não podemos mais negligenciar as fontes de sabedoria tradicionais (...)” Carneiro, R. (2003: 115)**

Cada comunidade representa uma fonte de conhecimento, passível de abordar nas aprendizagens escolares que não pode, nem deve ser descurada. Conseguir transpor a barreira a barreira do currículo nacional, operacionalizá-lo, através da sabedoria local, pode ser uma importante estratégia de contextualização dos conhecimentos.

Espartilhados por programas uniformizados, docentes e alunos encontram dificuldades em deixar a abstracção, para encontrar a concretização dos saberes. Fazer do local um recurso pode ser uma forma de conseguir concretizar conhecimentos e, em simultâneo, valorizar o meio envolvente da Comunidade Educativa.

A escola pode ser um importante motor das dinâmicas locais sobretudo quando se encontra em meios material e humanamente deficitários.

É primordial que o conceito de território educativo, estreitamente ligado à criação dos TEIP e, mais recentemente, dos agrupamentos de escolas, ultrapasse a fronteira do escolar.

Seria importante que o Projecto Educativo de Escola considerasse formas plurais de abordar o currículo e que, algumas delas enquadrassem o local.

Carneiro (op cit:115) sugere que “avaliar cenários futuros pode fazer ver melhor as alternativas presentes”.

Se considerarmos os recém criados Conselhos Municipais de Educação como uma entidade essencial, por reunir diferentes forças numa mesma comunidade educativa, seria o espaço de debate ideal (até porque lhe compete dar parecer sobre o Projecto Educativo de Escola) para estabelecer parecerias educativas, gerir sensibilidades e opiniões, contextualizar projectos, torná-los adaptados e exequíveis perante a realidade social e escolar do meio.

“O ar que se respira nesta dobra de século e de milénio aspira a um salto de qualidade na consciência educativa da Humanidade e do nosso país.

A utopia da Sociedade Educativa é bem a expressão desse anseio e o entendimento de uma educação que é, a um tempo, agente de mudança e factor de estabilidade” (Carneiro, 2003:115)

Mesmo nos meios mais desfavorecidos cada vez mais se aspira, legitimamente, à qualidade educativa. Cada vez mais as Autarquias são chamadas a assumir um papel interventivo em Educação. As Associações de pais mostram-se envolvidas e intervenientes. É necessário reforçar esse papel e de outras instituições locais para que possamos ter, de facto, uma Sociedade Educativa.

A escola não pode, nem deve, assumir sozinha o papel de educar por correr o risco de este se tornar redutor. Educar é uma vasta acção que cabe em primeiro lugar às famílias mas, também à sociedade em geral, na qual a Escola deverá assumir também o seu papel educador, mas nunca poderá ser o único agente do acto educativo ou do acto de educar. Creio que, nem mesmo no acto de ensinar, de transmitir saberes e competências a Escola é o único agente desta tarefa dinâmica e em permanente mutação e crescimento.





Pode, isso sim, chamar a si, através do projecto educativo o papel de dinamizador, criando as condições necessárias para que a educação seja mudança, desenvolvimento, inovação de toda a comunidade.

“(...) a escola enquanto agente social é insuficiente para desenvolver todo o conjunto de funções educativas necessárias para o processo integral dos sujeitos. Requer, por isso, uma interacção formativa com a família e uma interacção cultural ampla com a comunidade social em que está inserida.” Canário (2000)

Quando se fala de comunidades empobrecidas, demograficamente debilitadas, a intervenção das associações em conjunto com a Escola, com a Autarquia, pode ser um estímulo para elevar a auto-estima dessas mesmas comunidades. Sobretudo, no seu conjunto, as instituições sociais podem ter um papel cultural e educativo que as valoriza, mas que, sobretudo valoriza e enriquece as comunidades onde se inserem, promovendo a educação, a formação, o desenvolvimento e o crescimento dos indivíduos e dos locais.

Acredito que nesta perspectiva de actuação é possível contrariar o discurso vigente, bem explicitado por José Alberto Correia (2005:36) quando refere que

“no actual contexto discursivo, a notoriedade do local rural já não deriva, no entanto, de ele ser um espaço que importa desenvolver, mas ele aparece como reserva ecológica, como um local guardador de paisagens, como um local cujo desenvolvimento depende do seu sub-desenvolvimento e do seu imobilismo.”

É apostando na mobilização dos saberes do local, naquilo que têm de importante, constituindo-se como uma mais-valia para o caminho do desenvolvimento, encontrando respostas no seio das pequenas comunidades que se pode mudar a ideia de que o rural se limita a ser um simples “guardador de paisagens...”

*A Escola e a Comunidade*

## A Escola e a Comunidade

Pensar em Projecto Educativo Local sugere uma ideia que, aparentemente, já foi suficientemente esmiuçada, debatida, dissecada: a abertura da Escola à comunidade envolvente. No entanto, o problema parece persistir. Este parece ser, de facto, o cerne da questão, embora entendamos que este tipo de relação tem de ser de reciprocidade e que a comunidade também tem que se envolver na escola, nas questões educativas, deixar de cometer à Escola todas as responsabilidades de educar.

Zabalza (1992:41) sugere uma “abertura ao exterior que permita a génese dinâmica de circuitos de interacção mútua entre escola-família, escola-contexto sociocultural, escola-comunidade local.”

Mas abrir a escola ao local significa que a escola é, simultaneamente, motor ou co-participante da inovação, do desenvolvimento local e recurso comunitário privilegiado.

Ainda de acordo com Zabalza (op cit) “(...) isso supõe quebrar a velha ideia da escola auto-suficiente, a escola entendida como um micro-cosmos singular, asséptico, de tal forma que não se mostra conveniente a introdução de vírus do exterior.

Romper com esta ideia de escola não é tarefa fácil.

“À força de se fecharem ao exterior muitas escolas adquiriram hábitos de instituições totais, um espírito de auto suficiência, de corporativismo, de inércia, de rotina nos processos e inclusivamente, uma certa paranóia que impedia qualquer propósito de participação das autoridades locais, dos pais e de outros agentes sociais exteriores à escola, propósitos esses que era entendidos como uma “ingerência” indesejada, como uma vontade de “politizar” ou “manipular” a educação e “apoderar-se” da escola” Zabalza (1992:41)

Para quem está no terreno este discurso usado por Zabalza é comum entre muitos professores, mas sobretudo ao nível dos órgãos de gestão.

Para que a abertura, a envolvência, a “contaminação” do meio seja possível é necessária uma mudança de mentalidades, há um corporativismo profissional a desmontar, mas, sobretudo, no que respeita à ideia disseminada que quando a comunidade participa na escola e nos seus assuntos significa “apropriar-se de parte do poder” inerente à Escola, e que a ela pertence. Por isso assistimos, grande parte das vezes, a uma participação contida e controlada, a legalmente prevista e politicamente correcta, ou seja, inócua e “asséptica” como refere Zabalza.

Importa, pois questionar o modelo escolar vigente e começar a pensar estrategicamente no futuro e fazer dele uma escolha. A Escola, como outras instituições, é parte da comunidade e indissociável dela, é um elemento fundamental que responde às necessidades dessa mesma comunidade, enquanto elemento mobilizador de dinâmicas, indutor de competências. Não podemos falar de Escola e comunidade em oposição ou como dois elementos que é possível separar uma vez que são parte integrante um do outro.

Teresa Godinho, ex-Directora Regional do Alentejo, discursando num encontro sobre educação no Alentejo e falando de uma realidade muito própria que é a desta região, disse que entendia que “construir novas “práticas” alternativas pode ser um desafio para um presente e um futuro incertos”, numa referência às palavras de Boaventura Sousa Santos. Práticas que poderão

passar por deixar de reduzir a educação ao sistema escolar e pensá-la enquanto processo construtivo, integrado num sentido comum mais lato.

Um serviço público de educação não pode ser restritivo e fechado.

Cada vez menos, numa sociedade aberta ao conhecimento, este não pode ser apenas veiculado pela escola, uniforme, restrito e restritivo – as competências e os conhecimentos chegam ao indivíduo de todo o meio envolvente, contribuindo para a sua formação.

Pensar educação ao nível de um território prende-se também com a reorganização social das instituições em torno da educação e formação dos indivíduos.

Com o redimensionamento da rede escolar, as escolas de meio rural, os agrupamentos pequenos, com poucos alunos, terão que reinventar o seu papel nestas comunidades, cada vez com menos recursos, cada vez mais desertas, mais distantes dos centros de decisão, mais encerradas em si próprias, construindo um Projecto Educativo e Social, colectivo e comunitário, que abra diferentes horizontes de conhecimento, que respeite as raízes mas que apele e construa o desenvolvimento.

Canário (2003:8) afirma que

“as políticas educativas não podem ser apenas “deduzidas” é necessário que sejam “construídas” com a participação dos actores locais. É necessário também que estas políticas sejam efectivamente educativas e ultrapassem, portanto, o âmbito do escolar.”

Esta ideia de diferenciar o escolar do educativo aparece reforçada por Zabalza (2000:42), que entende que

“(…) a escola enquanto agente social é insuficiente para desenvolver todo o conjunto de funções educativas necessárias para o processo integral dos sujeitos. Requer, por isso, uma interacção formativa com a família e uma interacção cultural ampla com a comunidade social em que está inserida.”

O Projecto Educativo pode ser um instrumento capaz de estabelecer essa ponte, entre o educativo e escolar, a escola e a comunidade, sendo o documento que contextualiza o currículo e a aprendizagem.

"(...) o Projecto educativo de escola enquanto expressão da sua autonomia e do alargamento das suas fronteiras expresso no conceito de escola-comunidade educativa e ponto de partida para uma contextualização curricular que tornasse relevante para o aluno o conteúdo do ensino marcaria a viragem" (p.12 e 13)

Danielle Zay (2000) vai mais longe, propondo uma mudança de paradigma que, essencialmente, se traduz na *"passagem de um ponto de vista endógeno da escola para um ponto de vista exógeno (...) "*, o que significa fundamentar a intervenção da escola num conceito de parceria; conceito que se desenvolve entre a necessidade de negociação entre parceiros e *"uma ideologia que tem confiança num presumível consenso que se sobreponha ao conflito"* (:155).

Esta mudança de paradigma demonstra *"que o problema da escola não pode ser tratado isoladamente dos outros, tanto interna como externamente ao sistema educativa."*

Também Rodrigues e Stoer (1998:56) defendem as parcerias "no sentido de promover os projectos locais de desenvolvimento (...)", sendo que a escola não pode dissociar-se nem do desenvolvimento local nem dos projectos que o promovem.

Como refere Costa, no prefácio do livro de Rodrigues e Stoer (1998), sendo *"a parceria a expressão institucional do carácter multidimensional dos problemas"*, é fundamental que na construção de um PEL exista um entrosamento de vontades, de sensibilidades dos diferentes parceiros sociais.

Nunca é fácil chegar a consensos e é imprescindível a gestão sensata dos conflitos. No entanto sem se estabelecer parcerias, mais ou menos alargadas, o projecto educativo local fica esvaziado de sentido.

Stoer e Rodrigues (2000:171) entendem as parcerias “enquanto dispositivo potencial facilitador e estruturador das articulações e contributos de uma orientação educativa integrada, multidimensional e social coerente.”

Os mesmos autores(op cit:172) referenciam as “parcerias como uma nova forma de acção colectiva, territorialização (...)”

Quando a escola e a comunidade trabalham para um objectivo comum, o objectivo de educar,

“a escola utiliza todos os recursos (pessoais, laborais, institucionais, culturais, desportivos, etc) da sua zona, estando, por isso, interessada em que cada dia sejam melhores e pressionando socialmente para que isso aconteça.

E, simultaneamente, é utilizada como um recurso cultural e formativo pelos vizinhos e organizações dessa localidade (...). Produz-se, assim, um cruzamento de influências (de vez em quando, também, de conflitos) mas sobretudo, vai-se gerando, uma dinâmica social e cultural em que a escola não é vista como um edifício no meio do território, mas sim como uma agência cultural à disposição desse território.” (Zabalza, 1992:43).

*Contextualização*  
*Metodológica*



## Contextualização Metodológica

Realizar esta pesquisa implicou uma extensa revisão da literatura, a observação atenta e anotação de dados no “terreno”, de quem sempre trabalhou num agrupamento/concelho que reúne as características do estudo que empreendi. Implicou um trabalho de campo junto de diferentes actores educativos de uma comunidade, regressar de novo à pesquisa bibliográfica, tentando encontrar fundamentação para as minhas crenças, para os dados obtidos, para opiniões divergentes. Pretendia, sobretudo, recolher outras interpretações, visões isentas, não condicionadas pelas convicções que eu própria transporto, mas que recuso que me retirem a permeabilidade a outras perspectivas, diferentes, mas não menos importantes.

Procurar opiniões de actores no terreno implica riscos, sobretudo os que advêm do receio de não poder confirmar a validade e a viabilidade da aplicação no terreno do meu objecto de estudo, o PEL. Risco perfeitamente assumido, uma vez que o recomeço, a partir de novos pressupostos, o incessante questionamento é o posicionamento que assumo perante a investigação.

Para dar corpo a uma maior diversidade de elementos, maior recolha opinativa, optei pela realização de uma entrevista cujas questões não visavam obter respostas direccionadas, mas sim encontrar nas opiniões dos

respondentes elementos que permitam enquadrar todo o meu percurso neste trabalho.

Trata-se de uma entrevista de carácter exploratório, em que o guião é apenas o fio condutor de uma conversa, onde algumas questões vão sendo abordadas, mas sem direccionar o entrevistado, permitindo-lhe ser opinativo.

A construção do guião de entrevista resulta de questões-chave que defini à priori, quando me propus realizar uma pesquisa sobre esta temática, mas também de outras retiradas a partir de conceitos encontrados quando da revisão da literatura. A partir das leituras, coligi também alguns elementos que considere relevantes e que ajudaram na construção do guião.

Assim, referenciando Terrasêca (1996:96) o guião foi feito para que

“algumas questões, revelando quer as minhas preocupações e interrogações iniciais, quer aspectos assinalados pela literatura consultada, pudessem emergir categorias de análise dos discursos produzidos, não obstaculizando a possibilidade de informações consideradas pertinentes serem expressas espontaneamente.”

De todas as questões construídas como possibilidade foram retiradas, finalmente, aquelas que foram consideradas mais pertinentes, considerando o trabalho de investigação em desenvolvimento.

As entrevistas decorreram sem grandes percalços. A proximidade pessoal com os entrevistados permitiu que houvesse alguma disponibilidade e à vontade no tom das respostas, mas também porque o guião constituiu um instrumento flexível que ia sendo aplicado, também de acordo com as respostas obtidas e que, muitas vezes a partir destas outras questões surgiam.

A interligação com que foram estruturadas as diferentes questões tem como consequência a emergência de elementos comuns nas respostas dos inquiridos, sobretudo, porque, há excepção da inquirida F, as questões foram postas no decorrer de uma conversa sobre uma temática do interesse dos interlocutores.

Surgiram muitas nuances, ao longo da realização da entrevista, diferentes visões do problema, respostas que, à partida, não parecem

enquadrar-se na pergunta, mas que depois, transportam elementos que se revelaram bastante ricos e que possibilitaram uma análise e reflexão, sobre a temática, bastante interessante.

Da leitura aturada das entrevistas retirei, novamente, conceitos e palavras – chave, muitas mais e bastante mais variadas e ricas que as que inicialmente tinha elencado, o que me levou a quatro categorizações das respostas e à apreciação e reflexão sobre elas.

Esta entrevista tem em mente, embora seguindo o guião básico, servir como ponto de partida para conversar, discutir, pôr em comum determinados aspectos da vida da nossa comunidade. A proximidade do objecto de estudo, embora por vezes não permita o distanciamento necessário, também pode favorecer nestas situações, em que somos apenas um amigo, colega, que está a conversar.

Referindo Terrasêca (1996:118-119), que apoia o seu discurso em Habermas, ao analisar ou “traduzir” as entrevistas, “há vantagens no facto de o tradutor ser familiar às realidades em jogo: a dos discursos da acção e a dos seus discursos teóricos para a qual aquela vai ser traduzida”.

No entanto e apesar desta proximidade, sobretudo por parte dos entrevistados, foi evidente algum constrangimento inicial. Ficou patente também com algumas pessoas que esse constrangimento se devia a quererem corresponder às minhas necessidades, àquilo que me serviria. Chegavam a dizer “*não devias gravar isto.*” Ou: “*o que vou dizer não é ‘politicamente correcto...’.*”, com receio de que as suas opiniões não correspondessem aos dados que eu gostaria de obter. Foi necessário ressaltar várias vezes que não procurava uma resposta a um problema, mas opiniões de quem vive no local, participa nas instituições.

Foi possível ir aliviando o diálogo, retomá-lo quando necessário, mas nem sempre foi possível ir *muito longe*, ou seja, obter respostas mais concretas ou que respondessem mais directamente às questões. Esta limitação, do meu ponto de vista, surge porque algumas pessoas têm um discurso que consideram “correcto” e não me pareceu indicado insistir para que dessem

outras respostas. Estes são constrangimentos que surgem nestas situações da resposta em presença do entrevistador, mas que, nem assim, retiram riqueza aos dados obtidos, porque, há sempre, outras leituras e interpretações que são possíveis de fazer.

Optei pela entrevista por duas razões fundamentais, a primeira prende-se com o reduzido de inquiridos e porque permite obter informações mais pormenorizadas e pessoais. Citando Biregham e Yoore, citados Ghiglione e Matalon (1993:70) "(...) é uma conversa com um objectivo."

A natureza dos objectivos do estudo remeteu-me para uma entrevista com questões abertas, onde se pretende que o entrevistado seja opinativo, possibilitando a maior recolha possível de informações sobre as questões colocadas. Como referem Quivy e Campenhoudt (1992:193) as perguntas abertas "(...) permitem ao investigador retirar das suas entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados."

Apesar de conhecer muito bem os entrevistados, tendo uma relação muito próxima, de amizade com alguns, não foi fácil dissociarem-se dos papéis que assumiam naquele momento. Aliás, alguns autores mencionam as limitações do método de entrevista uma vez que os intervenientes não conseguem distanciar-se dos novos papéis que representam.

Ciente disso procurei agir de acordo com as palavras de Quivy e Campenhoudt (op cit:193): "o investigador deve permanecer continuamente atento, de modo a que as suas intervenções tragam elementos de análise tão fecundos quanto possível", mas creio que nem sempre fui bem sucedida.

Segundo os mesmos autores o entrevistador deve facilitar a livre expressão dos entrevistados, através de questões mais ou menos abertas, não permitindo, no entanto, que se afastem do objectivo do estudo, e procurando que sejam o mais possível profundos e autênticos.

Como já referi as questões serviram como referência, ajudaram a dar um rumo à conversa, mas não eram estanques, nem pretendiam ser rígidas; foi apenas uma forma de organizar o trabalho e encadear de forma mais harmoniosa o texto, para que facilite a leitura e compreensão da análise.

Dos seis entrevistados, quatro foram seleccionados a partir de um grupo inicial mais vasto, pela sua representatividade numa comunidade que corresponde a muitas outras do interior, onde o agrupamento de escolas corresponde a todo o concelho, baixa densidade populacional, localidades fragilizadas pela desertificação e encerramento de serviços. Serão designados na entrevista pelas letras A, B, C e E.

Os outros dois entrevistados (designados na entrevista pelas letras D e F), são ambos docentes e ocupam ou ocuparam cargos da administração educativa distrital, pelo que possuem uma visão abrangente da evolução do processo educativo deste território. A entrevistada F preferiu responder por escrito, por dificuldades de tempo, o que retirou alguma riqueza à entrevista, e a possibilidade de estabelecer diálogo ou recorrer a outras questões decorrentes das suas resposta. No entanto autorizou que usasse, se considerasse necessário, opiniões que tem expressado nas nossas conversas informais relativamente aos assuntos em causa. Apesar desta limitação considerei pertinente incluir a sua entrevista, pela sua perspectiva do ponto de vista da administração educativa.

Dos seis entrevistados cinco são do sexo masculino e um do sexo feminino.

De todos foi produzida uma resenha biográfica (Anexo B) que inclui a explicação da pertinência da escolha.

Todos os entrevistados aceitaram a gravação da entrevista.

Foram informados dos objectivos da entrevista e do fim a que se destinava. Apesar de terem sido informados que seria respeitada a confidencialidade, não viram qualquer inconveniente em os seus nomes serem referidos ou os cargos que ocupam. Apesar disso a minha proposta é que os nomes sejam apenas referenciados com as letras referidas ou pelos cargos nas instituições que representam.



## - Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo revestiu-se de algumas limitações e dificuldades. Apesar de nem todas as respostas obtidas terem o mesmo desenvolvimento e nem sempre se terem cingido à pergunta, foi possível retirar de todas segmentos significativos, tanto no discurso explícito e referente à questão, como das inferências do discurso menos explícito, quase oculto, mas muitas vezes possível de ler nas respostas, até porque na sua generalidade essas respostas foram de uma grande riqueza informativa.

Estes elementos, a partir dos quais fui criando um maior, mais rico e mais explícito grupo de conceitos e palavras-chave, alguns presentes na categorização que já ia sendo elaborada num processo mental que antecipava a própria formalização dessa mesma categorização.

Finalmente, construí uma grelha onde, em presença das questões e das respostas, fui seleccionando e anotando excertos dos que considerei relevantes e esclarecedores, em função das categorias, como abaixo se explica. De cada excerto, após nova leitura e selecção, retirei ideias, conceitos e palavras fundamentais.

Cruzei os elementos obtidos com os que tinha retirado, pela sua importância para a temática em estudo, da revisão da literatura, e que tinham constituído a base para a elaboração do guião da entrevista. É apenas no final deste trabalho de “crivagem” que retiro os elementos que me pareceram fundamentais, coerentes com o estudo, quer reafirmassem as suas ideias principais, quer as excluíssem, mas que, fossem cruciais para a investigação.

Assim, surgiram elementos directamente ligados com a autonomia das escolas, os parceiros na construção do PEE e do PEL, que já eram visíveis inicialmente, sendo que tomaram o formato de uma pergunta, com diferentes alíneas, tendo, portanto, já assumido o seu lugar de elementos a explorar,

tratar, analisar, reflectir; potenciais contributos para o esclarecimento da problemática.

Mas, a partir de elementos como o poder e a liderança surgem outros elementos, designadamente os interesses individuais, colectivos e corporativos, a tutela e o controlo, a interferência, sendo elementos muito fortes, tornando-se necessário explorar e reflectir sobre eles, por serem resultantes da opinião de pessoas com papeis chave na comunidade em estudo.

Relacionados com o contexto educativo local aparecem, estreitamente ligados com a Escola, a sua relação e papel na comunidade, conceitos ligados à qualidade educativa, à relação escola/espço-educativo-comunitário, participação das famílias, a formação nas suas diferentes vertentes, e um novo elemento: as Actividades de Enriquecimento Curricular.

Sendo as questões e os problemas relativos à desertificação e encerramento das escolas, conceitos básicos e fundamentais dentro da problemática em estudo, foi um aspecto em que investi particularmente e onde obtive dados tão importantes como inesperados, no que respeita, sobretudo, a algum conformismo com que os entrevistados encaram estas questões.

Das respostas, e, transversalmente, é possível retirar elementos de análise e reflexão, de equacionar novas questões acerca da relação entre Educação e Desenvolvimento.

De todo o trabalho de leitura, selecção, cruzamento de dados, “isolar” conceitos e palavras-chave resultaram cinco grandes categorias:

- 1- Poder e Liderança /Autonomia e Parcerias
- 2- Participação: as famílias (pais, encarregados de educação) e as organizações
- 3- A resposta da Escola: educativa; formativa; complementar
- 4- A desertificação
- 5- PEL e desenvolvimento local

Esta última aparece um pouco como o ponto de inclusão de todas as outras, uma categoria transversal ao discurso do entrevistador e dos entrevistados, decorrente, também, do trabalho anterior de leitura e reflexão sobre diferentes pressuposto teóricos.



Creio, sobretudo, que esta análise, baseada fundamentalmente a partir da reflexão sobre os elementos obtidos, permitiu novas e diversificadas interpretações, encontrar fundamentos para questões levantadas *a priori*, reequacionar outras e, quem sabe, todo o meu posicionamento perante a questão fundamental da pesquisa.

Citando Terrasêca (1996:91) foi sobretudo um “interrogar das certezas.”

*Tratamento de Dados*  
*análise reflexiva dos elementos*  
*obtidos*

### **Tratamento de Dados – análise reflexiva dos elementos obtidos**

Pensar no “local”, nos seus projectos, em perspectivas de mudança, desejá-las viáveis, mas sobretudo, socialmente inovadoras e promotoras de desenvolvimento, procurado incessantemente por quem habita o interior, não pode centrar-se, exclusivamente, numa pesquisa empírica, embora esta seja fundamental para o enquadramento da problemática e propicie um levantamento sistemático de questões. No entanto, atendendo à especificidade e natureza do trabalho em que me envolvi, parece-me de crucial importância “ouvir” e incluir nesta pesquisa as opiniões daqueles que fazem das comunidades rurais a sua “casa”, mas também o seu “investimento” diário.

Na impossibilidade de recolher um número elevado de testemunhos, optei por pessoas que representam instituições, vastos grupos sociais e que deles são, muitas vezes os seus porta-vozes.

É da grande questão levantada pela problemática que decorrem as diferentes perguntas colocadas aos entrevistados.

## 1 – Poder e liderança / Autonomia e parcerias

A **autonomia** da Escola é, do meu ponto de vista, um pilar fundamental, um problema a equacionar à priori quando se tem a pretensão de mexer com instrumentos fundamentais da política educativa, neste caso o PEE.

De acordo com Barroso (1999: 12-13) o reforço da autonomia da Escola

“(…) é um problema essencialmente político e tem a ver com os modos de pilotagem e regulação local do sistema educativo e em particular com os papéis e funções do Estado, dos pais dos alunos e dos professores neste processo.”

E foi na equação destes dois problemas que os entrevistados se centraram.

A leitura de Barroso (1999:28) leva-me ao encontro desta perspectiva desenvolvendo-a e objectivando-a e que os inquiridos também enunciam de forma mais ou menos explícita,

“(…) a diminuição da dependência vertical das escolas em relação à administração central e regional, que constitui um dos elementos essenciais da sua autonomia, deve ser acompanhada de uma maior integração horizontal na comunidade local. Esta integração pressupõe o envolvimento dos pais e de outros elementos da comunidade nas actividades educativas promovidas pela escola, bem como a sua co-responsabilização na sua gestão. “

Como já foi referido os entrevistados preocupam-se mais em dar resposta ao acréscimo ou não da autonomia por parte da escola quando esta

estabelece **parcerias**. Todos parecem considerar que as parcerias alargam e acrescentam autonomia à Escola:

*“As parcerias, o alargamento da acção da escola ajuda-a a ser autónoma.”* (entrevistado B)

*“(...) se a Escola tem capacidade para assumir decisões partilhadas com outras instituições tem que, necessariamente, ser autónoma. (...) e ao envolver-se com outros organismos não está a abdicar da sua autonomia, antes pelo contrário, está a exercê-la.”* (Entrevistado D)

O Entrevistado E considera sobretudo que *“é necessária a descentralização, a transferência de competências, o reforço da autonomia da Escola.”*

Este inquirido entende também a autonomia como uma responsabilidade que se assume, responsabilidade essa que expõe quem a encarna, colocando-o à mercê do questionamento público. No entanto, acrescenta *“esse processo corporiza algum risco, mas é esse risco que nos faz crescer, também nos acrescenta e valoriza, vai ter uma tradução na qualidade, na eficácia, na eficiência do agrupamento, do seu projecto, do seu impacto na comunidade.”*

Na sua opinião exercer autonomia é, acima de tudo, um acto de assumpção de todas as **responsabilidades** do que cada instituição ou instituições realizam, de todo um projecto desde a sua implementação à sua avaliação: *“(...) fundamentalmente, quem tem que validar o mérito da experiência desenvolvida é a organização local (...). Temos que ser capazes de, no seio da nossa organização, fazer essa validação, não temos que esperar que ninguém venha validar o mérito do nosso esforço, daquilo que estamos a realizar. Temos que ter essa coragem, esse arrojo de fazer essa avaliação. Isso é que é autonomia.”*

Estas palavras reportam-nos às palavras de Paulo Freire (1996) quando diz que *“ninguém é autónomo primeiro para depois decidir. É decidindo que se aprende a decidir.”*

Já o Entrevistado C, relaciona o acréscimo da autonomia com a participação da Escola em parcerias, mas vendo-as no âmbito da construção do

PEL: *“Um projecto bem organizado, bem orientado, acrescenta sempre autonomia, sem dúvida. E às Escolas, sobretudo.”*

As referências ao **poder**, à sua perda ou não com o estabelecimento de parcerias, o que nos remete para questões relacionadas com a **liderança**, também referenciadas pelos inquiridos, fundamentais para a aceitação, implementação e desenvolvimento deste tipo de trabalho e projecto.

Barroso (op cit) entende que “no que se refere à gestão das escolas essa participação dos cidadãos se faz, em primeira mão, através dos pais dos alunos, mas deve envolver toda a comunidade local.”

Nóvoa, citado por Bárrios, A.G. (1999:39), reforça esta ideia

“A coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efectiva e reconhecida, que promova estratégias concentradas de situação e estimule o empenhamento individual e colectivo na realização de projectos de trabalho.”

Os inquiridos consideram que envolver outros organismos, diferentes instituições, trabalhar em parceria, não constitui uma ameaça ao poder e à liderança de quem gere a Escola.

Ainda em referência à questão do “poder”, as respostas são muito semelhantes:

*“(…) talvez não. A escola está aberta.”* (Entrevistado A)

*“Eu acredito na descentralização. Não acho que seja uma perda de poder. As parcerias facilitam o trabalho (...) nunca uma ameaça à liderança.”*

Já o entrevistado D numa primeira abordagem fala de autonomia e perda de poder numa só questão, pelo que responde que *“a autonomia não se põe em termos de poder, mas de capacidade de decisão.”*

Houve então necessidade de clarificarmos e explicitarmos este ponto, distinguindo os dois aspectos, e acaba por referir este sentimento possível de perda ou não de poder dos órgãos de gestão ao trabalharem directamente com outros organismo numa perspectiva interessante: *“Mas não se trata de um jogo*

*de influências, acho eu, trata-se sim de interagir com outros organismos que também têm intervenção na comunidade.” (Entrevistado D)*

Este parece-me, de facto, ser o cerne da questão. Uma gestão segura, participativa e que tem como política um projecto educativo verdadeiramente ancorado na realidade cultural da comunidade onde se insere, **partilha**, interage, coopera, sem sentir a sua liderança dentro do estabelecimento ou agrupamento ameaçada. As parcerias não são, não podem ter subjacente uma relação de competitividade, no entanto, como refere o entrevistado B (presidente de um órgão de gestão) “(...) *em relação à escola...claro que quem gere não gosta de interferência, mas em relação à escola não vejo problema, estamos habituados a trabalhar com outros.*”

Apesar da frontalidade da resposta parece-me que ainda há algum receio de ingestão nos assuntos da escola por parte dos parceiros, quando a partilha de um projecto, a **cooperação**, num serviço que se destina a todos não pode ser nunca nublada por questões secundárias e por vezes meramente virtuais.

Obviamente que esta questão também pode ser colocada relativamente às direcções de outros organismos, associações, que participem e desenvolvam um PEL, e à liderança ou **gestão** desse mesmo PEL, exactamente o que o entrevistado D infere da questão colocada e diz, quando coloco a tónica na liderança:

*“Para mim a questão não se põe nesses termos. Não há uma instituição que lidera. Há um conjunto de instituições que cooperam.”*

Ora esta cooperação não coloca em causa a liderança, se esta for do tipo transformacional, como refere Barroso (1999), individual de cada instituição.

Já relativamente ao PEL, também os outros entrevistados “recusam” uma liderança para o Projecto, mesmo enquadrada num organismo (foi dado como exemplo o Conselho Municipal de Educação), como o Entrevistado B que não coloca a questão na liderança mas na articulação.

Assim, a liderança coloca-se aqui, decorrendo das respostas obtidas, em duas vertentes: a ameaça que as parcerias poderão ou não constituir à

liderança das organizações, fundamentalmente das escolas (onde todos parecem estar de acordo); e a liderança do PEL.

Confrontados com a possibilidade de “alguém” assumir essa liderança, servindo como exemplo, como já referi, o **Conselho Municipal de Educação**, que tem como uma das suas atribuições dar parecer e aprovar o PEE, obtêm-se diferentes respostas mas nenhuma revela aceitar plenamente este órgão como um **líder** natural do PEL.

O entrevistado B recusa essa liderança para a Escola, remetendo-a para a Autarquia. Quando se lhe fala no Conselho Municipal de Educação, no qual nunca participou, acrescentando no reforço da sua ideia inicial: *“De qualquer forma é um órgão presidido pela Câmara”*, mas, ainda assim, não o coloca numa situação de liderança: *“talvez conseguisse **articular** (os diferentes intervenientes e propostas para o PEL) e depois então gerir...”*.

Já o Entrevistado C considera que há demasiados órgãos semelhantes a funcionar (opinião partilhada pelo anterior inquirido): *“O Conselho Municipal de Educação... não sei se poderia **gerir**...”*.

O Entrevistado D considera que aquele Conselho pode ser um elemento de articulação, não de liderança; um órgão que poderia induzir dinâmicas para a concretização do Projecto, mas acrescenta: *“O Conselho Municipal de Educação pode ser um elemento extremamente dinamizador dessas dinâmicas ou o principal entrave a essas dinâmicas, depende da atitude, com que cada instituição, cada parceiro que o integram, assumirem.”*

O presidente da Câmara (Entrevistado E) não entende que deva existir uma entidade a liderar o PEL e acrescenta: *“Os órgãos e os espaços de reflexão são suficientes e falo do Conselho Municipal de Educação, da Assembleia de Escola, eventualmente do Pedagógico (...)”*, ou seja não propõe o Conselho Municipal de Educação como um órgão possível de gerir o PEL, mas enquadra-o neste possível projecto como um espaço privilegiado de encontro e reflexão.



Debater, reflectir e questionar sobre temáticas como a liderança, o poder, a autonomia, que não são, de forma alguma lineares, simples, leva-nos, muitas vezes, a encontrar questões mais sensíveis, menos explícitas, quase ocultas, mas que lhe estão subjacentes. Alguns inquiridos de forma mais ou menos explícita, acabam por mencionar essas questões, conceitos que encontrei nos seus discursos e que têm a ver com a **tutela**, interferência, os interesses individuais e/ou corporativos.

*“De certa forma a autarquia destes concelhos pequenos **controla** tudo (...)”* Entrevistado B.

Leva, ainda, a sua ideia mais longe ao entender que, situando-se sempre em pequenas comunidades, que o conhecimento muito próximo que as pessoas têm ajuda a relações institucionais de *“alguma promiscuidade”*, a que acrescenta *“no bom sentido”*; não facilitariam a participação na elaboração de um projecto: *“ Há de facto, relações muito próximas, teria muito a ver com o poder negocial de cada parceiro, mas mesmo assim, a autarquia não abdicaria do poder.”*

Opinião muito idêntica tem o Entrevistado D, relacionando-a com a liderança do PEL ser ou não assumida pelo Conselho Municipal de Educação, que é presidido pela autarquia, o que pode levar a relacionar, implicitamente, aquela com a gestão do projecto. E afirma: *“(...) isso é muito conveniente para o exercício do tal poder individual de cada instituição, neste caso da autarquia.”*

Quanto à proximidade das relações pessoais e institucionais nas pequenas comunidades, contrapõe: *“Não lhes chamaria relações umbilicais mas relações promíscuas, porque muitas vezes não são de colaboração mas de **interferência**, de **tutela**.”*

A entrevistada F também faz uma alusão a esta questão: *“(...) estão sempre **interesses** individuais, associativos, **corporativos** em confronto.”*

Sobretudo, estas inferências, fazem-se em relação às Câmaras. As relações nas comunidades pequenas assumem, por vezes, estes contornos, menos claros; como dizia um dos inquiridos *“são sempre as mesmas pessoas...”*, é comum que o vereador ou o presidente da câmara estejam à frente de uma ou mais associações, fazem parte da assembleia de Escola, do

Conselho Municipal de Educação, da Rede Social e de outros organismos, que acabam, se não por tutelar directamente, pelo menos interferem, condicionam.

Em meios onde escasseiam os mecenas, onde as dificuldades da sociedade em organizar uma actividade ou um projecto e poder financiá-lo são inúmeras, acaba sempre por ser a edilidade a subsidiar financeira e logisticamente e consequentemente a ter a sua parte de intervenção, interferência ou tutela. Uma dependência excessiva ou totalitária seja de que instituição for pode, essa sim ser uma ameaça à real autonomia da Escola, por determinar relações que nada têm a ver com parceria, cooperação. As autarquias têm deveres em relação às escolas (ao nível da Educação pré-Escolar e Primeiro Ciclo) mas uma relação que coloque a Escola na exclusiva dependência da Autarquia para conseguir realizar os seus projectos e actividades, pode levar a um desequilíbrio da salutar relação entre as duas instituições, criando situações de tutela da edilidade sobre a Escola, que só poderá exercer o seu papel se for e se mantiver isenta e autónoma, capaz de responder de igual modo, democraticamente a todos os elementos da comunidade.

Autonomia, liderança, gestão de escola ou de projectos educativos parecem ser faces de uma mesma questão, que se entrecruzam, chocam e simultaneamente se complementam.

“Um dos aspectos mais sedutores da retórica da autonomia é, sem dúvida, a ideia de que a gestão centrada na escola é parte de um projecto político de democracia mais participada que se traduzirá num reforço assinalável das margens de liberdade dos agentes educativos locais na construção do seu próprio projecto educativo.” Dias, M. (1999:108).

É uma questão complexa, a autonomia, as margens de liberdade de cada escola, de cada comunidade, a forma como as usam e asseguram, conforme a liderança que têm as usam para centrarem si toda a questão educativa, ou, pelo contrário, para partilhar e participar. Nesta questão Natércio

Afonso (1999:48) entende que “o que está em causa nestas políticas é o diferente teor deste poder de decisão localizado na escola.”

E acrescenta ainda relativamente a este tópico:

“(…) a problemática da autonomia das escolas, nomeadamente das escolas públicas, não se restringe à análise de relações, da partilha de poder, da definição de fronteiras na capacidade de decidir (...)” (:50)

Uma questão complexa onde todos os contributos são indispensáveis para a sua clarificação, mas sobretudo, para a implementação inequívoca no terreno de parcerias firmes, estruturadas, orientadas para um fim comum.

## 2 – Participação: as famílias (pais, encarregados de educação) e as organizações

A **participação**, seja ela referente aos pais na escola, a cada indivíduo ou grupo numa **associação** ou em projectos e actividades da comunidade quase todos os inquiridos acabam por a mencionar.

A participação e contribuição dos diferentes **parceiros** educativos num projecto educativo, é um aspecto recorrente, mesmo que no âmbito de outras questões. O decurso da conversa/entrevista assim o proporcionou, e nesta temática todas as questões estão interligadas.

A Entrevistada F considera a *“sensibilização da comunidade educativa uma tarefa bastante complexa e por vezes contraditória (...)”*

O Presidente da Associação de Pais (entrevistado A), bastante preocupado, inclusive com os níveis de participação dos pais na sua Associação, vê algumas dificuldades, por falta e vontade ou interesse da comunidade: *“...porque a Escola está aberta, mas é necessário haver, além das actividades, é as pessoas contribuírem, nem que seja com a presença...”*

O Entrevistado B remete para a falta de formação as dificuldades de **participação activa** e substantiva: *“ Os parceiros contribuem sempre na medida da solicitação. Há pouca capacidade de intervenção, o nível de formação, de educação é baixo (...)”*

O Entrevistado C, ligado a uma associação desportiva e à Autarquia, revela algum desânimo quando, ao longo do seu discurso referencia a participação individual e colectiva nos projectos da comunidade. Chega a afirmar *“(...) as pessoas não participam.”* E acrescenta: *“Não há projectos, não*

*há apoios, nem condições que a gente dê que substitua a vontade das pessoas.”*

Não se trata apenas da **participação parental** mas esta referência prende-se, também, com o problema fundamental da **participação social**, do “exercício de cidadania” de que nos fala o Entrevistado E; e quando falamos em questões educativas a primeira participação é sempre a relativa aos pais na Escola, nas actividades dos seus filhos, nas solicitações do Estabelecimento de Ensino, na relação com os professores, no **interesse** que demonstram pela instituição onde os filhos passam a maior parte do dia e na forma como colaboram com ela. No entanto, e atendendo à natureza do **envolvimento** de alguns entrevistados (como o presidente da direcção da Associação desportiva) a pergunta tem um sentido mais lato, não se restringindo às actividades promovidas pela escola, embora a maior ênfase seja colocada nestas actividades, mas em todos os níveis de participação.

*“Os pais são chamados três, quatro vezes à escola, só lá vão à quinta vez e ainda assim para dizer bem do filho, por muitos problemas que tenha, por muito mal que se porte...”* (Entrevistado A, Presidente da Associação de Pais)

Chega quase a desculpar-se desta consideração *“...não devia dizer isto...devia defender os pais, mas esta é a realidade.”*

O Entrevistado B, enquanto docente, partilha a mesma opinião:

*“Aqui falo com conhecimento de causa, fui director de turma, sou professor há muitos anos. Os pais não vêm.”*

Mas, do seu ponto de vista não o aplica a todos os encarregados de educação: *“Os que aparecem são os pais dos bons alunos, os pais dos alunos com problemas não aparecem.”*

Mesmo em outras actividades que não envolvam a escola parece haver o mesmo problema de **ausência**, de **deficit de participação**, de acordo com o Entrevistado C, embora não em todas as faixas etárias: *“As pessoas participam, ou acompanham sobretudo quando são mais pequenos...mas depois desmobilizam.”*

A Entrevistada F concorda com a questão, ou seja, os pais participam pouco, reforçando a ideia do inquirido anterior: *“A participação dos pais na vida*

*escolar dos filhos vai decrescendo à medida que a faixa etária das crianças vai aumentando (...)", acrescentando que sob a forma associativa a participação não é mais intensa: "(...) se observarmos o número de associações de pais activas e/ou constituídas é diminuta."*

O Entrevistado F tem uma postura diferente em relação a esta questão: *"No caso concreto da participação dos pais eu penso que já houve piores épocas (...). Acho que já houve tempos em que os pais estiveram de costas mais viradas."*

O Entrevistado D coloca o problema de outra perspectiva: *"No que toca a uma participação substantiva, positiva, de colaboração, de enriquecimento das actividades da escola, de acompanhamento dos seus educandos, eu diria que há, de facto, um deficit de participação."*

Até aqui parece apenas concordar com a maioria dos inquiridos, mas depois coloca em causa outra posição que alguns pais assumem: *"(...) a participação que existe muitas vezes e em maior quantidade, é aquela que a escola não precisa, que é aquela que a escola não precisa, que é aquela dos pais, independentemente do campo profissional em que se situam todos se acham peritos em educação (...)."*

Esta posição parece criar nos docentes alguma relutância em relação à participação das famílias na Escola, que posta assim, parece ter mais um cariz de intrusão.

Desta resposta há um outro aspecto importante a relevar, alguns docentes apercebem-se que muitos pais participam ou "intometem-se" a título individual, e não numa participação concertada e profícua.

*"Há muita necessidade de melhorar essa participação, e, sobretudo, de fazer com todos participem, e não só aqueles que vão, não participar mas para interferir, porque aqueles que muitas vezes se arrogam representantes dos pais não se representam se não a si próprios."* (Entrevistado D)

Uma opinião partilhada pela Entrevistada F: *"(...) a **participação** dos pais é **quase nula** e quando acontece é para agir em nome pessoal, para resolver os assuntos/interesses do seu educando."*

O Entrevistado E que defende que os Pais vão participando mais, apresenta como argumento para essa posição o acolhimento de que podem ser alvo: *“(...) os pais quando se sentem bem no espaço, que são bem acolhidos, que sentem que os professores, o próprio projecto os acolhe (...) acho que eles até participam.”*

Do seu ponto de vista a Associação de Pais e a dinâmica que cria é fundamental para que a participação seja mais enriquecedora: *“(...) quando os próprios pais estão envolvidos numa Associação que tem dinâmica, que consegue congrega e consegue fazer ver aos pais que o seu contributo é importantíssimo para valorizar o processo ensino/aprendizagem, eles participam.”*

Apona que, muitas vezes, há constrangimentos: *“(...) muitas vezes inibem-se porque sentem que, na sua modéstia, o seu contributo é insignificante ou pode não ser relevante.”*

O entrevistado B aponta outras inibições, mas que contribuem, da mesma forma para a ausência dos pais: *“(...) não têm grandes perspectivas para os filhos, não valorizam a Educação (...). Nem sempre têm condições de se deslocarem e virem cá (à Escola). E mesmo os que têm, ter condições económicas não é sinónimo de formação.”*

Embora com posições divergentes acerca dos níveis de participação parental, são quase coincidentes nos motivos que provocam a sua parca colaboração: a falta de formação que, no entendimento de um inquirido, provoca a inibição de participar, porque os seus interlocutores na Escola academicamente terão outra preparação, o que os coloca numa posição de “inferioridade”; ou, por outro lado, porque essa ausência de formação os leva a desvalorizar o meio escolar, das aprendizagens formais, e consequentemente ao desinteresse pelas actividades que o seu educando possa desenvolver no estabelecimento de ensino.

O Presidente da Associação de Pais implicitamente diz-nos que a Direcção da Associação colabora com a Escola, mas os pais individualmente têm um baixo nível de participação, tanto nas actividades da sua Associação como nas da Escola. De acordo com as suas palavras mesmo os associados

recorrem pouco à Associação e quando o fazem é em circunstâncias muito específicas: *“Quando existe um problema na escola (refere-se a problemas com um ou mais professores), em parte é mau, mas é uma forma de as pessoas virem ter com a Associação e de irem à escola (...).”*

Esponaneamente, apenas pela participação enquanto “utentes indirectos”, pelo **exercício da cidadania**, *“Os pais participam pouco ou nada.”* Os que o fazem são uma percentagem reduzida e muitos desses apenas *“quando são chamados.”*

A relação das escolas com as famílias não é uma relação fácil de gerir. De um lado as famílias acusam a Escola de “se fechar”, de não querer os pais dentro das suas paredes; do outro lado está a Escola, os docentes que se queixam da ausência dos Pais, que não aparecem nas reuniões, que não colaboram nas actividades.

Não é opção, nem pretensão deste trabalho analisar em profundidade estas relações, mas sim enquadrá-las num primeiro nível de participação educativa e social.

Um Projecto Educativo, sobretudo de nível local, tem que privilegiar as relações, a interacção entre os diferentes actores, e a relação entre a Escola e a Família é basilar neste processo, começando por beneficiar, desde logo, os primeiros visados do processo educativo – as crianças e os jovens: *“(...) o maior envolvimento dos encarregados de educação no processo educativo escolar dos seus filhos se traduz geralmente num maior sucesso educativo destes (...). Silva (1999:11)*

Não é também competência desta investigação encontrar as razões de cada uma das partes, para se encararem com relutância, por vezes com alguma hostilidade quando, no fundo perseguem o mesmo objectivo: o sucesso educativo das crianças e dos jovens. Pensar e promover cooperação pela via do Projecto Educativo significa também gerir conflitos, sensibilidades, opiniões.

É um facto que a Legislação Educativa em Portugal consagra e privilegia esta relação, mas a cooperação não pode ser normalizada, legalmente instituída, sob pena de produzir efeitos perversos. A cooperação imposta, normalizada legalmente corre o risco de ser uma cooperação fictícia,



manipulada por interesses corporativos, quer das Associações de Pais quer dos professores.

Recorro às palavras de Silva (1999:11), que menciona outro dos efeitos menos desejáveis da cooperação Escola/Família, estritamente baseada nos normativos legais: “(...) a aposta do Estado numa crescente participação parental pode traduzir-se simultaneamente num maior controlo mútuo entre escolas e famílias.”

Colaborar e cooperar tem que ser uma relação mutuamente construída e consentida, de acordo com as necessidades de cada momento, com o objectivo final de servir a comunidade, através, sobretudo, do serviço prestado aos mais jovens.

Relativamente a esta questão os inquiridos assumem e proferem diferentes afirmações, que ilustram diversas visões de uma mesma questão. Há, por um lado, uma tentativa da Escola de se abrir à cooperação dos Pais (e de outros parceiros, reconhecido, inclusive pelo presidente da Associação de Pais), sobretudo da participação legalmente instituída e traduzida numa colaboração efectiva, mas muitas vezes restrita, aos órgãos dirigentes das Associações de Pais.

Por outro lado, os professores que vêem todos os dias o prestígio social da Educação e deles próprios, decrescer, que sentem no seu trabalho diário a pouca valorização que é dada à instituição e às actividades educativas, sentem alguma desconfiança dessa participação, entendendo-a como uma intrusão, opinião também expressa por um dos meus entrevistados, o Entrevistado D, enquanto docente.

No entanto alguns autores, como Silva (op cit:104) divergem desta opinião:

“(...) os receios têm-se verificado geralmente infundados. As práticas parentais têm sido mais de colaboração do que de intromissão. “

Todos temos conhecimento de casos de sucesso nesta colaboração Escola/Família, como o PEL da Golegã, o Projecto das Escolas Isoladas, mas, também ainda se encontram muitos casos de divórcio nesta relação complexa,

ou, o caso mais comum e disseminado: a cooperação legalmente instituída, distante e fria.

Vi a Escola, ao longo destes anos com dois olhares distintos: de docente e de encarregada de educação.

A Escola abriu as portas, é um facto, à participação dos pais, mas ainda não à real cooperação. Fazem parte dos órgãos de gestão da Escola, mas a sua intervenção é reduzida. É um facto que a comunidade aqui apresentada como exemplo, tem, no geral, um nível de formação académica baixo, no entanto, não estaremos a criar um padrão a partir da escola e dos escolarizados, recusando outros saberes e outras intervenções, outras visões e necessidades.

Referiram os entrevistados C e F que quando as crianças são mais pequenas, os pais participam, sobretudo no jardim-de-infância, deixando progressivamente de o fazer à medida que o filho cresce. É também um facto. Mas não terão que mudar, também as práticas educativas para facilitar a colaboração?

Por outro lado, fui convocada, enquanto encarregada de educação de uma aluna que frequenta a Escola referida, tal como os 26 pais da turma para reuniões, para aferirmos estratégias de motivação dos alunos com mais problemas, para colaborar nas festas de natal, de fim de ano, em exposições ou semanas gastronómicas relacionadas com temáticas...e de todas as vezes fomos sempre os mesmo três ou quatro pais, ou melhor, mães a aparecer. Como se sente o professor que organizou a reunião, o director de turma que preparou as avaliações, o dossier e depois não consegue desenvolver o seu trabalho cabalmente?

Como se pode criticar um docente que com uma turma tão grande, tenta resolver problemas, dificuldades dos seus alunos e depois os pais não aparecem?

Nestas questões que coloco assumo que me sinto incapaz de dissociar a docente da investigadora, encontrando alguma justificação para esta ausência de distanciamento nas palavras de Day (2006:151,152) que entende que ser um profissional, referindo-se aos professores, “significa ter um

comprometimento com a investigação para toda a vida". Sendo uma profissão apaixonante nem sempre é possível separar estes dois papeis assumidos.

Estes são dois lados da escola, da cooperação entre a escola e a família. Dois lados que precisam encontrar-se, porque são um só, o lado que pretende promover o sucesso educativo dos alunos, mesmo quando o desinteresse existe, mesmo quando a desmotivação pesa. É este o "lado" que importa combater, é para este "lado" que é necessário encontrar soluções, diálogo, pontos de encontro, um projecto comum.

É no decorrer da entrevista que nos surgem, sistematicamente, conceitos como "deficit de participação" e de "exercício de cidadania", palavras que nos ajudam a perceber que a desmotivação na participação activa, não acontece só relativamente à Escola, por parte dos pais, mas também noutros níveis sociais se encontram dificuldades de envolvimento por parte das populações, o que pode ser constrangedor do desenvolvimento de projectos.

Falar em participação, em cooperação, faz-nos dar conta que muitas vezes existe um problema nas relações que pareceriam, à partida fluidas e naturais, problemas que é necessário ultrapassar, que se torna imperioso pensar, encontrar e construir estratégias, soluções que invertam a situação.

"Nesta dinâmica de «desenvolvimento comunitário» espontâneo, há dimensões educativas que cumpre explicitar. A mais importante, porque mais funda e extensa, é a de que tal dinâmica tem função educativa para quem dela participe, uma vez que assenta na sua dinâmica responsável, na sua cooperação solidária." (Grácio citado por Marques, 1991:7)

A questão não se centra exclusivamente na participação dos pais, mas de todos os potenciais parceiros, numa perspectiva horizontal, igualitária.

No entanto os inquiridos, na sua maioria, têm algumas dúvidas quanto à participação efectiva dos pais e outros parceiros, na escola ou em qualquer outro projecto.

*“No caso da Associação de Pais é preciso apresentar serviço, ser credível e as pessoas acreditarem, e a partir daí vai-se tentando puxar as pessoas...as pessoas são um pouco comodistas...mas eu acho que já foi pior.”*  
(Entrevistado A)

Idêntica opinião tem o Entrevistado C: *“Motivá-las como? As pessoas não abdicam de sair das suas casas, do ecrã dos computadores, da televisão. É como na direcção associativa, são sempre as mesmas pessoas, ninguém quer dar o seu tempo.”* E ilustra esta situação: *“(...) somos sempre os mesmos em todo o lado. Já estou na direcção do clube há dez anos. É sempre lista única...é triste.”* E ainda acrescenta um outro aspecto do problema: *“Se as pessoas discutissem, conversassem (...) talvez compreendessem e se motivassem a participar. Falta muita formação.”*

Neste ponto (relativo à formação) coincide com o Entrevistado B: *“não sei, é muito difícil. Só mudando a situação dos pais, formando-os.”* Acha que a escola se esforça e trabalha no sentido da integração: *“A Escola está aberta a sugestões, fundamentadas, concertadas, de participação, mas as famílias não querem, não têm tempo, não conseguem. Mesmo as críticas, se construtivas, estamos abertos a elas, a discutir os problemas a tentar encontrar soluções.”*

O Presidente da Câmara (Entrevistado E) preconiza que quando a Escola tem uma postura dinâmica que as colaborações surgirão naturalmente: *“É natural que a comunidade espere do trabalho dos docentes, mas também do impacto do projecto educativo, que surjam ideias, iniciativas, envolvências que exercitem esse direito de cidadania, de participação (...). Acho que tem que haver uma total abertura. É possível criar um caminho (...)”*

Um caminho que só poderá ser encontrado numa política educativa efectivamente às iniciativas locais, contextualizadas, que adquiram um sentido, sentido esse participado, construído localmente pelos actores em presença.

A Entrevistada F é muito objectiva relativamente a esta questão: *“(...) não há uma forma, mas factores facilitadores para a participação das famílias*

*nas escolas, por exemplo a participação na elaboração do projecto educativo da escola/agrupamento, o qual deve espelhar os objectivos/metastas que aquela comunidade quer atingir e as estratégias que terão que desenvolver para se poderem alcançar.”*

Começa na Lei de Bases do Sistema Educativo o enquadramento legal de uma política educativa participada, estruturada em contexto.

“O Sistema Educativo organiza-se de forma a: contribuir para desenvolver o espírito e a prática democrática, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes do processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.”

Outros normativos legais, designadamente o Decreto-Lei 115-A/98, a Lei-quadro da educação pré-escolar, o despacho que consagra os Conselhos municipais de Educação, enquadram a participação dos diferentes parceiros na gestão e construção político-pedagógica da escola e do espaço educativo, com um objectivo final de conduzir ao sucesso dos alunos.

No entanto, cada vez mais, somos confrontados com processos que instalam no sistema educativo, formas de promoção da meritocracia, formas essas que não facilitam, impedem mesma a participação democrática de todos.

Ramiro Marques (1991) advoga o sucesso, anseio de todos, mas de uma perspectiva diversa, de inclusão, implícito nas suas palavras que advogam uma escola de serviço público para todos, um aspecto que o sucesso e a excelência baseada dos números, na escola restritiva dos resultados académicos, esquecem. E afirma-o numa perspectiva de escola estreitamente envolvida na comunidade, participante e participada:

“Para que a excelência e a igualdade surjam associadas é preciso devolver as escolas às comunidades, que é como quem diz, às autarquias, às famílias, aos estudantes, aos professores (...).” (:7-8)

Só assim será possível que as políticas educativas sejam “construídas com a participação de todos os actores locais” como sublinham Chalot e Beillerot (1995), citados por Canário (2003:8).

Este autor (op cit) afirma

“Numa acção educativa localmente globalizada, a articulação dos interesses, de recursos e de acções tende a ser, progressivamente alargada a uma multiplicidade de parceiros como as famílias, as associações culturais e desportivas, os museus, as bibliotecas, os centros de saúde, as empresas.”

### 3 – A resposta da Escola - Educativa

#### Formativa

#### Complementar

Quando nos situamos a partir da **Escola** encontramos diferentes entradas referenciadas pelos inquiridos, que me colocam perante a análise da resposta que a Escola dá à comunidade, que se desdobra em três vertentes diferenciadas, a resposta **educativa**, a resposta formativa (dos mais novos mas também dos adultos, e a **formação complementar**, consubstanciada no Programa do Ministério da Educação, Escola a Tempo Inteiro.

É desta perspectiva tripolar que temos que encarar a escola e a sua participação num projecto como o PEL e visto como um potencial motor do desenvolvimento local, uma vez que sendo uma temática central desta investigação aparece muito interligado com diferentes conceitos referenciados pelos inquiridos.

O Entrevistado D entende que *“a escola tem que se constituir como um parceiro no desenvolvimento de um projecto que tenha em vista beneficiar e estar ao serviço da comunidade que serve.”* Ou seja ser um parceiro entre outros, em pé de igualdade, nas opções, decisões e estatuto.

O entrevistado E, comenta a viabilidade do PEL enquanto projecto potenciador do desenvolvimento local:

*“Sim, é evidente que acho que sim. Poderia pelo menos ser um contributo muito forte para mudar mentalidades e se conseguir fazer isso já é muito importante.”*

O Entrevistado B mostra-se favorável à sua implementação mas não acredita viável para todo o concelho:

*“O teu projecto (refere-se ao PEL) aqui seria muito útil...mas fora da sede, não vejo viabilidade.”*

O entrevistado C vai mais longe e até acha *“(...) que precisamos de algo assim, que trouxesse às colectividades algum entrosamento com a escola e outras instituições.”*

Mas é o entrevistado D que dá a resposta mais concreta e objectiva *“acredito na viabilidade (de um PEL) e até acho desejável. Há todo um conjunto de equipamentos que a escola tem que abrir e por à disposição da comunidade, sobretudo nos meios pequenos, da mesma maneira que tem que recorrer aos equipamentos das restantes instituições.”*

Não só situa claramente a necessidade do PEL nos meios mais pequenos, como enquadra a questão da partilha, do **intercâmbio** e da cooperação que um projecto deste tipo implica, apostando, ainda assim, na sua viabilidade e considerando-o fulcral para os meios onde os situa.

A viabilidade de um projecto está sempre dependente e centrada na vontade dos actores comunitários. Como nos diz o Entrevistado C: *“é preciso envolvimento, vontade (...) o essencial são as pessoas quererem, envolverem-se...as pessoas...só depende delas.”*

Parece ser também a ideia apontada por Canário e Matos (2003: 6), “a importância da contextualização educativa aparece estreitamente relacionada com a centralidade do papel e da acção educativa dos actores.”

A viabilidade de um **Projecto Educativo** é muito marcada pela actuação, disponibilidade, pelo repensar do papel na escola, e da sua relação com a comunidade, como Canário e Matos (op cit:4) referem, *“(...) as práticas escolares são hoje marcadas pela referência a uma necessária recontextualização da acção educativa escolar que trouxe para primeiro plano o debate sobre as relações entre a escola e o local.”*

Do elenco exaustivo retirado da leitura atenta das respostas à entrevista, encontrei referências significativas e sistemáticas à formação, enquanto educação, **formação de adultos**, formação numa perspectiva de



mudança de mentalidades, **formação contínua**, aquisição e **validação de competências**. Referências que não poderia ignorar e essenciais para o enquadramento da temática central.

A formação, enquanto processo educativo, de desenvolvimento e crescimento do indivíduo, processo que deve percorrer toda a sua vida, é um aspecto fundamental quando se fala em educação e em projecto educativo local.

A educação não começa e termina no processo escolar. A Escola tem uma forte componente educativa, mas esta é transversal a toda a nossa vida e está presente em todos os espaços da comunidade que nos envolve. A grande questão passa pela consciência que cada indivíduo, cada organismo e cada comunidade tem desse papel e do que ele representa na vida de cada um.

Os inquiridos deste trabalho consideram a **formação permanente**, formal ou não, como um aspecto essencial:

*“Ora aí está um aspecto prioritário.”* Entrevistado B.

*“(...) Claro, era muito importante.”* Entrevistado C.

*“(...) é desejável que o façam. Aliás essa é uma questão que a mim me mobiliza (...).”* Entrevistado E.

Todos advogam a educação de adultos, formação ao longo da vida, como uma forma de mudança, de evolução, de desenvolvimento.

*“Temos que começar pelos adultos, é fundamental. As crianças, os jovens, estão obrigatoriamente na escola, os adultos precisam de ser agarrados.”* Entrevistado B.

*“Foi muito mau acabarem com o ensino extra-escolar. As pessoas mais velhas vinham aí das aldeias (...) mas o melhor era mesmo o convívio, aproveitarem coisas diferentes, fosse aqui ou na pintura. As associações (são 35 no concelho), algumas limitam-se a ter um café aberto no Centro de Convívio, mas também é importante em sítios onde as pessoas não têm mais nada.”* Entrevistado C.

*“Temos muita gente a regressar e que precisa viver em comunidade e portanto ficamos agora, aqui, com um espaço de oferta, que ocorria a partir do*

*Recorrente que afecta aqui a promoção de uma rede de iniciativas de aprendizagem (...).” Entrevistado E.*

O Entrevistado D coloca o problema de um ponto de vista mais geral, enunciando diferentes aspectos da Educação/Formação, valorizando a importância das competências adquiridas ao longo da vida, mesmo que não tenham sido no “ensino formal”: *“Não falamos só da estrutura educativa formal, mas da educação não – formal, da validação de competências, da formação contínua e necessária aos adultos na sociedade em que hoje vivemos, muitas vezes na reconfiguração de competências que as pessoas assumiram num determinado período da sua vida, aliás hoje estão disseminados os centros de validação de competências precisamente nesse sentido.”*

O Presidente da Câmara (Entrevistado E) também refere a validação de competências neste contexto: *“(...) essa é uma grande aposta nacional (...). Conseguir novas capacidades que permitam encarar os novos desafios que a vida nos coloca. Portanto estamos a apostar muito na RVCC, na validação de competências (...).”*

Um discurso que trata uma questão, hoje na ordem do dia das políticas de educação e formação. Valorizar competências adquiridas ao longo da vida, a educação não formal, significa valorizar o poder educativo das comunidades e das mais variadas instituições que a constituem, valorizando, simultaneamente, o indivíduo integral e não apenas o “aluno”, mas também atribuir importância à formação contínua, à auto-formação, aquisição de competências seja qual for o espaço ou o tempo em que ocorram.

Do meu ponto de vista os Entrevistados D e E expressam claramente este aspecto global, integral e permanente da Educação/Formação.

*“(...) em qualquer momento todos teremos que voltar à escola<sup>5</sup>. Eventualmente não à Escola formal, mas à escola entendida como espaço, tempo e momento de investimento na aprendizagem (...).”*

*“(...) era bom para a sua auto - estima (ensino recorrente e extra escolar), era bom para a sua sociabilidade. Obrigava a pessoa a sair, dava vida à associação local e enriquecia e valorizava a sua auto – estima.”*

---

<sup>5</sup> Sublinhado meu

Concordando com a visão deste inquirido, entendo como crucial que se mobilize as comunidades no sentido de voltarem à escola, não só para fazerem, continuarem as suas aprendizagens formais, mas voltarem a ir ao encontro desse espaço e desse tempo de investir na formação, na sua ou na dos outros, na individual ou na colectiva, sendo que todas significam espaço e tempo de enriquecimento, crescimento e desenvolvimento para todos.

Deixar que a aprendizagem, a educação e a formação transponham as vedações das escolas, se instalem nas associações, no grupo desportivo, na iniciativa informal que parte ao encontro de “novidades” na sua terra, na participação esporádica ou organizada num espaço de “contar histórias” na sala de Educação Pré-Escolar, Centro de Recursos, na Biblioteca Municipal, numa turma de área de projecto que vai ao encontro das profissões “em via de extinção” e descobre um “museu” de artefactos, recordações e tradições, no grupo de “3ª idade” que organiza e reencontra no mapa os caminhos e trilhos da sua infância e “cria” a estrutura de uma rota de conhecimento da natureza, do parque ambiental daquela comunidade; na...imensidão de um mundo por descobrir, de recursos disponíveis, por aprender, para aprender e reaprender.

E aí deixamos de ser a vila perdida no Alentejo profundo, no interior esquecido, onde apenas resta esperar, sem apelo nem agravo que o fim, inexoravelmente chegue.

Recuperamos o que nos pertence, recusamos ser “reserva de índios” ou apenas vendedores de artesanato. Recuperamos, desenvolvemos, criamos estruturas. Do educativo não retiramos apenas o currículo escolar, mas usamo-lo para descobrir e reconstruir património, investir em quem vive numa comunidade. Do Educativo retiramos aquilo que tem de primordial: o desenvolvimento. Reconstruímos uma imagem do interior, formamos, educamos, desenvolvemos. Seja na arte, na prática desportiva, na participação cívica, na inovação ou na recuperação de uma memória ou de espaço, entregue-se de novo a uma comunidade, por via do seu projecto educativo, a recuperação fundamental da sua auto – estima.

“A concepção de cada território, enquanto espaço social que integra uma rede de relações, tem a sua singularidade, está na base da valorização do local e da emergência de territorialização da acção educativa, entendida numa perspectiva de indução em que são os actores locais os principais protagonistas da construção das políticas, com sentido e pertinência para o território.” (Rodrigues, 2003:85)

Sem a intervenção de um Projecto Educativo, sem que este esteja definido, investir na Educação enquanto processo formativo ao longo da vida, é apenas um processo desgarrado, de medidas avulsas, sem uma intenção coerente, organizada e orientada para o crescimento e desenvolvimento do indivíduo e da comunidade.

Nesta entrevista que realizei, o Presidente da Câmara defende a criação de um “posto” de Internet em cada associação num concelho disperso por 35 localidades isoladas, fragilizadas pelo êxodo dos mais jovens, como uma forma de aproximar os que ficam do resto do Mundo, de quebrar o isolamento.

As novas tecnologias são, sem dúvida uma forma de alargar horizontes, de globalizar e sobretudo de aprender. Mas para que sejam, de facto, um meio ao alcance de todos não basta ter um computador com as respectivas ligações à Internet. Há que dinamizar as pequenas povoações, motivá-las para aprenderem a utilizar o computador, a adquirir essas competências que lhes permitirão o acesso a um sem número de utilidades. No fundo desenvolver um Projecto Educativo Local, um elemento agregador das pessoas e iniciativas, um instrumento mobilizador e poenciador das capacidades, potencialidades de cada comunidade.

Mais uma vez subjacente ao desenvolvimento, à inovação está a educação, a formação, a capacidade de renovar os conhecimentos e os aplicar.

Recordo as palavras de Alvin Toffler:

"The illiterate of the 21th century will not be those who cannot read or write, but those who cannot learn, unlearn and relearn.

(...) the illiterate of the future will not be the person who cannot read. It will be the person who does not know how to learn." (s/p)

A Escola e o seu papel na **formação complementar**, estreitamente relacionada com a implementação do Programa **Escola a Tempo Inteiro**, é recorrente na maioria das respostas obtidas, o que me levou a equacionar esse dado, não referenciado no guião, mas encontrado a partir da análise realizada.

O Entrevistado D entra directamente, no problema que se levantou, permanentemente, ao longo de quase todas as entrevistas: "*Por exemplo a questão que se coloca dos prolongamentos de horário....*"

Esta questão dos prolongamentos de horário ou **actividades de enriquecimento curricular** para o primeiro ciclo do ensino básico, surge em quase todas as entrevistas a propósito de diferentes questões e suscitando diferentes opiniões e reacções, bem como outra "sub – questões" que, directa ou indirectamente, se entrecruzam com a problemática deste trabalho.

O inquirido acima referenciado tem muitas dúvidas relativamente à eficácia e à bondade deste projecto que mantém as crianças e os alunos na Escola bastante mais que as cinco horas lectivas: "*Para mim não faz muito sentido o que está a acontecer. É um mero tomar conta de crianças (...) um tempo acrescido apenas a mais na escola, mais tempo lá.*"

Referem aspectos menos positivos, mesmo negativos ou relativizam-nos, conforme as suas opiniões em relação ao referido Programa, seja no que

respeita ao **excesso de horas** que as crianças passam na Escola, ou ao excesso de horas lectivas, porque é assim que são chamadas no despacho que as implementam.

*“Se fosse mais do mesmo se calhar ainda era o menos. Mas o pior é ser mais de qualquer coisa que ainda não sabemos muito bem o que é, e não é necessariamente bom, antes pelo contrário.”* Entrevistado D.

O Entrevistado B tem uma posição menos extremada: *“Tudo tem aspectos positivos e negativos. Do meu ponto de vista é positivo. É a **igualdade de oportunidades** e gratuita. Até aqui quem podia dava aos filhos inglês ou qualquer outra disciplina (...). Agora todos podem ter o mesmo gratuitamente.”*

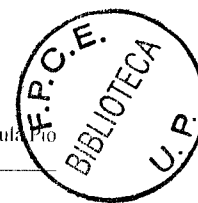
O Entrevistado E é claramente favorável à promoção destas actividades, embora reconheça que ainda há muito a melhorar: *“(...) a criança passa, efectivamente, cada vez mais tempo na escola (...), agora é importante, até numa tentativa de afirmação da escola que ela tenha este tipo de ofertas facultativas, ofertas de qualidade (...)”*

As actividades promovidas nas escolas como **enriquecimento curricular** são de facto facultativas, o que não invalida que os pais optem por inscrever as crianças em todas as actividades disponíveis, como refere o Presidente da Associação de Pais: *“Os pais das crianças do 1º e 2º ano inscreveram-nas em quase todas as actividades.”*

Mas ele próprio considera um benefício: *“Mas isso é bom, as crianças têm mais ensinamentos, música, informática, educação física...”*

Mas, conforme foi possível constatar, depois de terminado o horário destas actividades, as crianças ainda frequentam o ATL da Associação de Pais, que funciona numa sala da escola sede. E, ao contrário, do que seria esperado a frequência não diminuiu: *“Tem ainda mais, por causa das crianças que são transportadas e só saem às seis horas. E os do 3º e 4º ano no espaço entre as actividades.”*

Também menciona que *“eles querem ir lá só para brincar...”*



Relativamente ao tempo acrescido que as crianças passam na Escola as opiniões dos Entrevistados D e E opõem-se:

*"Se te obrigam a estar numa escola das nove horas da manhã até às seis da tarde, depois de aturares durante cinco horas um professor (...), nas mesmas paredes, com os mesmos meios e os mesmos equipamentos. (...) são nove horas..."* Entrevistado D, referindo-se às actividades que considera sem sentido, pouco organizadas e nem sempre "leccionadas" da melhor forma ou profissionais adequados.

*"(...) Eu acho que até amplia a possibilidade de um miúdo se sentir feliz no espaço educativo (...). Eu acho que ampliar as **oportunidades** vivenciais só amplia, em proporção a possibilidade de se sentir realizado."* Entrevistado E

Deixar as crianças durante nove horas na escola coloca várias reticências sobre a validade deste programa, mas sobretudo levanta aspectos negativos retirados das respostas dos inquiridos como **"despejarem as crianças"**, a escola como "depósito de crianças". Estes pontos de referência relacionam-se com a forma como os pais encaram estas Actividades de Enriquecimento Curricular, como as seleccionam e quantas "disciplinas" desejam que os seus filhos frequentam.

*"Tudo."* – responde o Entrevistado A e acrescenta noutro ponto do discurso: *"(...) depois há a outra parte de despejarem os garotos muito tempo na escola ...ainda vão para o nosso ATL, e temos que telefonar para casa para os irem buscar...empurram as crianças para a escola e quanto mais tarde saírem de lá, melhor."* E finaliza: *"Não devias gravar isto."*

*"Pior que isso. Estarão sim, mas aí é desde as nove da manhã, querem que o professor suprima todas as falhas que eventualmente encontrem na relação com os filhos. (...) querem que seja a escola a dar resposta a um conjunto de outras necessidades que hoje se colocam: a formação complementar dos seus filhos."* Entrevistado D

*“Claro que também há pais que entendem essa componente como um depósito. Depositam aqui as crianças às nove da manhã e ficam descansados o resto do dia. Voltamos aqui à questão da participação, do interesse dos pais. Quem se interessa, interessa-se sempre, selecciona as actividades que o filho tem, quer saber como estão. Os outros apenas querem depositar os filhos.”*

É a visão menos dura, menos “politicamente correcta”, apenas um observador que tenta ser neutro e contabiliza, nesta acção, algumas vantagens e desvantagens e que entende que no futuro, apesar de considerar uma medida globalmente positiva, nos iremos *“debater com alguns problemas, sobretudo no inglês”*, porque se tratam de actividades facultativas.

O Entrevistado E vê este horário, como, aliás, já foi mencionado, como ofertas que podem ter *“uma tradução de enriquecimento pessoal para a criança e uma igualdade de oportunidades.”* E acrescenta um pormenor que considero digno de nota: *“(…) como todos nós sabemos, o modelo de afirmação do privado passava, fundamentalmente, por esta diversidade de oportunidades e de ofertas vivenciais que tinha.”*

Escapa ao domínio e área de investigação deste trabalho esta questão, mas não posso deixar de questionar, se competir com o ensino privado é a missão da escola pública? Para melhorar a posição nos rankings?

E acrescentando mais horas ao tempo que as crianças passam na escola, sem sabermos muito bem com que qualidade são conduzidas, não irá aumentar, naqueles que tantas dificuldades têm em se adaptar ao meio escolar, ainda uma maior rejeição?

De todas estas nuances (revelou-se uma questão muito rica, talvez porque é uma questão muito recente, que cada um dos entrevistados relacionou, de uma forma ou de outra, com os problemas que lhe foram colocados), foi também possível encontrar a variante que a relaciona com a possibilidade de ser assegurada pela comunidade e pelos seus organismos.

*“Não é viável.”* Responde o entrevistado B (fala sobretudo das escolas fora da sede) – *“não há condições físicas, não há pavilhão, piscina. O inglês ou*



*a educação musical ainda se podia pensar, mas como deslocávamos os professores? Repara, estas actividades têm uma grande adesão mesmo sendo facultativas.”*

*“Fizemos isso na Comenda, mas aqui estão melhor. (...) é um bocadinho desgastante para a criança ao principio, mas relacionam-se com muito mais gente, têm muito mais recursos. “Entrevistado A.*

*“(...) neste momento, ao nível do primeiro ciclo estão a ser desenvolvidas actividades de desenvolvimento curricular onde as associações de Pais ou outras poderiam ser promotoras das mesmas, contudo no Distrito de Portalegre não houve nenhuma promotora. Mas há exemplos de parcerias entre as autarquias (...) e associações desportivas locais, associações de música, conservatórios, bandas de música, grupos de teatro amadores. “Entrevistada F.*

*“Há uma interacção entre a escola, o seu projecto, associações, autarquia. Desejavelmente deverá ser esse o caminho (parcerias com outros organismos), o problema é que as associações de meios com a dimensão do nosso não existem recursos humanos com habilitação exigível para o efeito.” Entrevistado E.*

Já o Entrevistado D levantou ele próprio esta questão relativamente à Escola a Tempo Inteiro: *“Num meio pequeno não há possibilidade com estas associações, com as forças vivas (...) ? (...) a escola tem que ter um papel, mas depois o resto da comunidade tem que ter um papel complementar ao da escola (...)”*

E enfatiza ainda: *“(...) voltando aquela questão dos prolongamentos, não seria mais benéfico e mais profícuo para a criança ter a sua educação formal, digamos assim, na escola e (...) a restante formação não formal, não curricular, em termos de ofertas que há na comunidade?*

*A escola não pode dar resposta a tudo. Tem que haver respostas sociais, comunitárias, contratualizadas, naturalmente, com a colaboração da escola, das estruturas do Ministério da Educação.”*

Mas esta contratualização tem sido sobretudo, realizada entre as autarquias e empresas de “animação cultural” que fornecem pacotes de

actividades de acordo com o que lhe solicitam. Empresas essas que, segundo a Entrevistada F, em conversa, quando recebeu o guião desta entrevista, têm acabado com o desemprego dos professores, pois neste momento, na nossa área, já não há docentes nas listas dos Centros de Emprego.

Pergunto, serão os docentes agora animadores, com todo o respeito que estes me merecem?

Empresas, por ventura, geridas por pessoas cuja área de acção não deve ser, definitivamente, a educação. De acordo com uma professora/animadora colocada por uma destas empresas o seu horário era impossível de cumprir. A hora de entrada na escola M era dez minutos antes de sair da escola Z e ainda tinha que se deslocar 12Km!

Tanta incongruência, desfaseamentos, pontas soltas, em políticas que só o futuro poderá avaliar se, de facto, são educativas.

O despacho normativo que consagra a Escola a tempo inteiro, entre os diferentes considerandos faz um último, que me parece importante referenciar, neste contexto: “Considerando, por último, a urgência de adaptar os tempos lectivos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias (...).”

Este, do meu ponto de vista, foi o critério que presidiu à implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular, responder às necessidades, em termos de horário, das famílias, uma responsabilidade social, que, não me parece, deva ser imputada à escola.

Cosme e Trindade colocam a questão deste modo, “o que fazer com um programa que, respondendo a necessidades sociais inequívocas, cria mais problemas do que oportunidades educativas?” (2007:19).

E apontam como estratégia de solução aquilo que ao longo deste trabalho tenho defendido, as práticas educativas contextualizadas:

“Projectos a cargo de Educadores capazes, que não se definiram em torno de quais quer áreas disciplinares, mas de temáticas que envolvessem as crianças em iniciativas diversas e na construção de produtos que possam ter significado para elas e para as comunidades onde se inserem.” (Cosme e Trindade, 2006:19)

Este autores relembram “Soeiro Pereira Gomes que dedicou os “Esteiros” aqueles homens que nunca foram meninos. O que se passou entretanto, para esquecermos como o tempo da infância é um tempo tão precioso quanto necessário.” (Cosme e Trindade, op cit:19)

E permito-me relembrar o que mais me chocou ao longo da entrevista realizada, as palavras do Presidente da Associação de Pais: “*Querem ir para o ATL só brincar.*”

Só posso definir como “choque” o que senti perante estas palavras, a que era impossível ficar indiferente.

Que Escola estamos a criar em que brincar, acto inerente e imprescindível à infância, lhe é sonogado?

Que Escola damos às nossas crianças, que procuram, no meio de uma sobrecarga de actividades, um pequeno espaço, um tempo reduzido, mas onde possam “só brincar”? A Página da Educação publicou, recentemente, em Novembro de 2006 um artigo da Agência France Presse do qual retirei um excerto que, creio, ilustra de forma clara e inequívoca a importância do acto de brincar:

“As crianças precisam de muito tempo para o jogo livre e desestruturado. Isso é indispensável para o desenvolvimento físico, social e emocional, segundo se afirma num relatório divulgado pela Academia Americana de Pediatras.

O relatório adverte contra o perigo das crianças terem menos tempo livre para terem mais aprendizagens disciplinares. Sublinham também que as actividades extracurriculares podem afectar as capacidades cognitivas das crianças e a sua estabilidade emocional.” (AFP,2006:17)

#### 4- A desertificação

O papel da Escola, enquanto Instituição de Educação, enquadrando uma perspectiva histórica do papel e função da Escola, conduz-nos à definição do papel da escola enquanto instituição educativa no plano conceptual do que é um serviço público de educação.

A relação da Escola com a heterogeneidade e com a individualidade, a Escola, segundo modelos orientados para a produtividade ou para a convivencialidade – a Escola como o lugar “*onde se é obrigado a ir*”, no sentido de regulador social e não mais de factor de promoção social... a escola moderna, de massas, onde se encontram e, muitas vezes, explodem, as tensões sociais e onde a escolarização dos saberes já não parece, de maneira alguma, ser a resposta para uma Educação estruturadora da cidadania e da urbanidade, da funcionalidade técnica e profissional dos conhecimentos e das competências adquiridas e da formação integral do indivíduo. A relação da Escola com a Comunidade e os outros parceiros educativos, no sentido em que a Educação, não é do domínio restrito da Escola, nem os conhecimentos e competências podem ser alcançados apenas quando formatados num modelo escolar, uniforme, *socialmente relevante* e homogéneo...

De acordo com Canário (2003:2),

“quando se pensa e se discute o desenvolvimento do interior, estão presentes duas ideias, nem sempre muito claras e explícitas. A primeira é a de que o interior, não desenvolvido, constitui «o problema»; a segunda corresponde a equacionar a solução com base na reprodução dos modelos e padrões que caracterizam o desenvolvimento urbano. Ambas as ideias me parecem erradas e, por isso, o primeiro esforço a fazer reside, a meu ver, na reequação do problema. “

O reequacionar de toda a Escola passa por aqui, e o enumerar de questões que, neste momento, são relevantes assume um conjunto de facetas e prioridades bastante diferentes das que se colocavam há alguns anos.

Num contexto social de **abandono** e **envelhecimento** do interior do país, sobretudo no Alentejo, de encerramento de comunidades que, lenta e inexoravelmente, se vão virando para dentro até que acabam por definhar e morrer; num contexto de prevalência de lógicas económicas e de empresa sobre as lógicas de prestação de serviço público, que levam ao **encerramento** e extinção, porque inviáveis, de serviços essenciais ao conforto, à segurança e ao acesso à saúde e educação, nas nossas aldeias, nas nossas vilas, e mesmo nalgumas das nossas cidades do interior. A falta de perspectivas de vida, profissionais, sociais, uma agricultura desajustada, sem perspectivas, pouco estimulante e, economicamente, obsoleta, são o convite ao êxodo de populações, sobretudo os mais novos. Fecham-se Serviços porque não há gentes – não há gentes porque o interior se vai encerrando a pouco e pouco... e é o deserto que se instala em oposição ao litoral sobrepovoado e socialmente tenso e instável...

Há questões que têm que, necessariamente, ser colocadas e que se prendem com o domínio em que se inscreve a nossa problemática. Questões relacionadas com a autonomia das escolas (leia-se, também, agrupamentos de escolas), com a questão das políticas e práticas de territorialização, com a reestruturação da realidade organizacional e administrativa da nossa rede escolar.

Assim, ideias como desertificação do interior, condenado há muitos anos, lugares que vão **definhando**, encerrados, e sobretudo o **encerramento das escolas** aparecem ao longo do discurso dos inquiridos, enquadrados por sentimentos de derrotismo, inevitabilidade.

*“(...) as terras pequenas têm cada vez menos condições...e tudo foge de lá...não há solução.”* Entrevistado A

*“A **desertificação** é incontornável. O interior vai ficar ainda pior, mais deserto.”* Entrevistado B

*“(...) os lugares vão ficando reduzidos aos habitantes mais velhos (...) vão definhando e a pouco e pouco vão encerrando e as escolas fazem parte do processo.”*

*“Vamos despovoando vastas áreas do território (...) mas pomos também em causa a nossa própria identidade.”* Entrevistado E. Ao que acrescenta: *“Há aqui, infelizmente, um país rural que se despovoa. (...) que tem como tradução a desertificação e o envelhecimento.”*

Deste processo, como referenciou, o respondente D, faz parte o encerramento das escolas e de outros serviços. É neste ponto que encontro um elemento que considero inesperado: esse encerramento é considerado, pela maioria dos inquiridos como um elemento, realmente, potenciador da desertificação, mas com o qual concordam e até referem como positivo.

O próprio Presidente da Associação de Pais, que foi, enquanto representante dum grupo social essencial nesta questão, indagado sobre as posições da Associação relativamente ao encerramento de uma escola com 13 alunos que ocorreu no ano transacto, neste concelho, respondeu: *“(...) somos apologistas disso. Foi-nos pedida opinião e concordámos.”* E usa como justificação: *“Aqui têm tudo, computadores...e no final, ao fim de três ou quatro anos tinham que vir na mesma, assim já conhecem o ambiente.”*

*“Era uma questão de tempo, se não fosse este ano era no próximo (...) vamos investir em 11 crianças em troca de uma dinamização precária, com pouco sentido? Se queremos investir nas crianças tem que ser num local onde haja recursos onde se valorizem. Sabes que desde há muitos anos que eu achava que as escolas pequenas deviam encerrar (...).”* Entrevistado B.

*“(...) o reordenamento da rede escolar tinha que ser encarado e tinha que ser feito (...) no respeito pela opinião dos diferentes parceiros. (...) é preferível apostar em espaços físicos com uma multiplicidade de recursos, do que manter as crianças e os espaços de aprendizagem isolados.”* Entrevistado E.

Para a Entrevistada F, representante distrital do Ministério da Educação a tradução é feita em termos de directrizes ministeriais que encerram as escolas de acordo com o número de alunos... tudo se resume à aritmética.

Os entrevistados C e D têm uma postura diferente, contrária aos anteriores. O primeiro encara de uma forma simples e firme, este complexo problema: “Não concordo com o encerramento das escolas.”

O inquirido D à volta deste problema manifesta sérias preocupações relativamente à fixação da população: “Estamos a retirar razões para se fixarem no interior.” E entende que há soluções que podem ser encontradas localmente: “Uma pequena comunidade, como as que referenciámos, podem-se constituir em si mesmas como respostas às necessidades (...). (...) ou seja há formas de contrariar a desertificação e dar vida às pequenas comunidades (...).”

Cada escola, cada comunidade, é um caso que tem que ser avaliado no seu contexto e na sua dimensão própria – só assim será assegurada a dimensão humana de qualquer critério adoptado, para justificar o encerramento de uma escola que serviu uma dada comunidade, muitas vezes por muitas e muitas décadas...encerrar essa escola poderá ser o requiem final de mais uma comunidade que lentamente se extingue, no interior abandonado do nosso Portugal.

Há menos gente, logo, há menos necessidade de escolas (e não nos enganemos – há menos necessidades de outros equipamentos) e quanto menos escolas, menos razões há para que as gentes se fixem, para que os jovens permaneçam ou voltem de pois de formados, para que gentes de outras partes venham até nós e fixem novos meios de vida e de existência, nos tragam as mais valias que acrescentam valor aos valores que nós temos...a riqueza da terra são as gentes, e não há maior pobreza, que a das terras sem gentes!

Nem sou dos que acreditam que basta não fechar as escolas rurais para resolver o problema do isolamento e desertificação do interior. Mas acredito que é necessário, de alguma forma, assegurar a todos a igualdade de oportunidades no acesso à informação, aos meios, à educação e ao sucesso, escolar, pessoal e profissional, sem hipotecar o futuro, o património e a herança cultural, a identidade das pequenas comunidades do interior...

Acontece que o encerramento de uma escola rural, é um passo importante para apressar a morte da aldeia e da respectiva comunidade. Ou seja, o futuro das pequenas escolas rurais está longe de ser um problema interno ao sistema escolar, ou de ser um problema «técnico».

“É tempo de sermos capazes de promover uma reflexão mais exigente que nos possibilite pensar em soluções credíveis e plurais que não nos confinem à inevitabilidade das respostas que não são capazes de romper com as idiossincrasias e os padrões de funcionamento administrativo, curricular e didáctico em uso, de forma diversa, nas escolas deste país.”  
(Trindade:2006:20).

Alguns dos nossos entrevistados, à semelhança dos nossos governantes entendem que num meio maior, melhor apetrechado e com mais crianças, estas têm mais e melhores oportunidades, vivências mais enriquecedoras e, sobretudo, uma socialização mais eficaz. Esta questão da socialização tem sido, aliás, o argumento primordial, para o encerramento das pequenas escolas, argumento que, pais e autarcas, passando pelos docentes, poucos parecem questionar, ao contrário de Rui Trindade (op cit:20) que coloca uma grande interrogação sobre este problema:

“Será que acreditamos que a socialização das crianças resulta de uma equação que se resolve, linearmente, defendendo-se que basta o contacto com mais crianças para que o problema da sua socialização deixe de constituir um problema?”

E afirma aquilo que os envolvidos nos processos educativos deveriam equacionar acerca da socialização das crianças em meio escolar:

“A socialização de uma criança é um processo mais vasto e complexo, depende, sobretudo, da qualidade das interações com o meio físico, social e simbólico que a rodeia, depende da vivência que estabelece com outras



crianças, mas também com os adultos e dos espaços de referência onde esses encontros acontecem.” (Rui Trindade: 2006).

Este argumento da socialização aparece a par de outros que condenam as escolas de meio rural, como refere Canário (2001:124) e que são a “modernização” e o “progresso”.

Esta questão é tanto mais importante porque não se trata apenas do encerramento das escolas, mas do encerramento do local. Porque não são apenas as escolas que fecham mas todos os serviços das localidades rurais, o que levanta o problema do local, da desertificação do interior e do desenvolvimento.

Como refere Canário (op cit:124):

“o processo do progressivo encerramento das escolas em meio rural, que é concomitante com o encerramento de outros serviços de carácter público, traduz-se pelo efeito de acelerar e contribuir para tornar irreversível o declínio das comunidades camponesas e o desaparecimento do rural (...).”

Ao que acrescenta: “ (...) debater o futuro das pequenas escolas em meio rural corresponde, necessariamente, a questionar o futuro e a possibilidade de sobrevivência do mundo rural no seu conjunto (...).” (Canário, op cit:124)

## - PEL e Desenvolvimento Local

Não basta educar, promover, mais ou menos valiosas, tentativas de formação ou inovação, seja de que nível for. Há que respeitar o rigor, a exigência, a excelência de cada iniciativa, para que a qualidade educativa permaneça íntegra. Só se pode pensar em desenvolvimento com qualidade. Não basta crescer a esmo, há que crescer de forma sustentada, qualificada.

Dos muitos conceitos retirados das respostas, palavras-chave que entendi traduzirem a opinião dos entrevistados, muitas se relacionam, inevitavelmente, com a temática central - PEL e desenvolvimento local – traduzindo muitas das convicções que tenho vindo a apresentar, comprovando-as, ou pelo contrário fundamentando a sua impossibilidade de concretização. Não considereei propriamente uma categoria de análise, embora basicamente o seja, mas uma forma de concluir o tratamento dos dados obtidos, pela sua transversalidade a todas as respostas, e pela sua estreita e indissociável ligação com o tema central.

É importante tentar aferir até que ponto os inquiridos entendem um projecto educativo local como um promotor da qualidade educativa e do desenvolvimento local.

*“Os contributos são todos importantes, como me disseste no início é uma questão educativa, não é só escolar. Toda a sociedade tem obrigação de educar, as crianças e os outros. Por isso se tiveres mais contributos importantes chegas a uma maior qualidade.”* Entrevistado C.

*“Poderia criar algum desenvolvimento educativo. Mais a trabalhar para o mesmo sentido. Sugerindo alguma inovação.”* Entrevistado B.

*“A comunidade tem que ter cada vez mais a noção de que a qualidade do processo ensino /aprendizagem, a qualidade daquilo que emerge da escola*

*é determinante para a qualidade daquilo que emerge da escola é determinante para o futuro dessa mesma comunidade. Ela também tem obrigação de contribuir.” Entrevistado E.*

Quanto ao impacto no desenvolvimento local que um projecto educativo poderia ter, as respostas também confluem positivamente.

*“Sim, é evidente que acho que sim. Poderia pelo menos ter um contributo muito forte para mudar mentalidades e conseguir isso já é muito bom.” Entrevistado E.*

*“(...) parece-me que o impacto no desenvolvimento local seria positivo (...) poder-se-ia promover actividades que estivessem mais ajustadas às necessidades/interesses do público alvo (...).” Entrevistada F.*

*Se poderia contribuir para o desenvolvimento local...? Sim, acho que sim. Afinal era o que dizia, mobilizar os recursos endógenos. O desenvolvimento local depende de tudo isso, de todos, do envolvimento da sociedade (...).” Entrevistado C.*

*“Devia ser. Não pode, tem que ser. Um projecto assim é necessariamente um factor de desenvolvimento educativo, mas da formação de todos os indivíduos que compõem a sociedade local.” Entrevistado D.*

É importante que as comunidades se consciencializem que um projecto educativo pensado pelo “local” e para o “local”, é um contributo para o seu desenvolvimento e a sua valorização.

*“ No contexto das incertezas dos tempos actuais a procura de novos sentidos para as questões da educação (escolar e extra – escolar) emerge, essencialmente, da acção contextualizados dos actores locais, ao construírem redes de solidariedade e de cooperação, em que a afirmação da diversidade, em vez de constituir um constrangimento, passa a constituir um importante recurso a rentabilizar na formação dos actores e do desenvolvimento local.” (Rodrigues, 2003:79).*

A educação, mas uma educação de qualidade, assente em princípios de democraticidade, inclusão de pessoas e saberes é um bem público a que

todos aspiramos e temos direito. O futuro sustentado das nossas comunidades está assente na qualidade, na riqueza e excelência das competências da educação que tivermos, uma educação global, globalizante mas firmemente implicada no local.

Nóvoa (2004) comentava uma afirmação:

“António Barreto tem defendido, em alguns artigos, algo de muito interessante: que a Educação não é suficiente para o Desenvolvimento. Ele afirma que, num certo sentido, as escolas valem o que valem na sociedade, como, aliás, já o tinha dito Ortega y Gasset. E tem toda a razão a dizer isto, mas só o devia afirmar se dissesse outra coisa: a Educação não é condição suficiente mas é condição necessária para o Desenvolvimento<sup>6</sup>.”

---

<sup>6</sup> Sublinhado meu

*Considerações Finais*

## Considerações Finais

**“As potencialidades do projecto residem precisamente na sua capacidade de combinar a atracção do futuro e a acção do presente.”**

**Barroso, 1992**

O projecto educativo pode ser encarado enquanto processo – de construção, de negociação, de realização de parcerias – e, enquanto produto – metas que se atingem, objectivos que se concretizam, uma politica educativa estabelecida.

Mas este mesmo papel dual é, acima de tudo, do meu ponto de vista, um processo de desenvolvimento, de permanente aperfeiçoamento, de constante mutação, de eterna necessidade de melhorar a qualidade educativa.

Construir um projecto educativo de escola ou um projecto educativo local será sempre uma opção das comunidades educativas, na certeza de que, em qualquer uma das situações, se estará sempre a contribuir para marcar uma identidade, consolidar a autonomia, “localizar” uma utopia, “territorializar” a acção educativa.

Construir e desenvolver um projecto educativo passa, sobretudo, por fazer opções, individualmente ou em grupo, em relação àquilo que será o futuro educativo de uma comunidade.

As respostas educativas encontradas localmente têm o valor de ser individuais, únicas e específicas para as necessidades de um dado território.

“A importância de, no “local”, encontrar respostas para os problemas identificados e sentidos pelos próprios actores locais, que assumem a responsabilidade pela condução do futuro que desejam para a sua comunidade, o que não significa “isolacionismo” mas pelo contrário uma maior capacidade de afirmação no exterior, devido à valorização e consolidação da identidade colectiva.<sup>7</sup>” (Rodrigues, 2003: 82).

Entendo que nestas respostas encontradas localmente poderá estar uma solução para as comunidades isoladas do interior do país.

Não exponho aqui, nesta fase final do meu trabalho, conclusões, porque me foi impossível retirá-las. Ao contrário de ter encontrado respostas, soluções ou conclusões, encontrei sobretudo, questões. Questões que me colocam, não no ponto de partida, porque o percurso que empreendi não o considero menosprezável, mas num novo patamar de questionamento, de procura. Colocam-me perante um processo inacabado.

Cheguei ao fim desta etapa, sem respostas conclusivas, definitivas, apenas com portas abertas para novas etapas.

Cimentei a minha crença pessoal, fundamentada por quem outros percursos mais vastos já empreenderam, de que existem soluções, estratégias, respostas para o desenvolvimento do interior rural, para as comunidades que aspiram, legitimamente, a um lugar nas políticas nacionais que vá além do carimbo “*Encerre-se*”.

Continuo convicta, agora ainda mais, depois do percurso realizado, que um Projecto Educativo Local pode ser uma dessas estratégias.

Mas muitas questões se levantam, atormentam, por constituírem um obstáculo a essas estratégias, soluções localmente construídas:

---

<sup>7</sup> Sublinhado meu

- Como ultrapassar políticas, normativos que concentram, cada vez mais, as crianças em mega-agrupamentos, que centralizam as decisões no Ministério, retirando o espaço de exercício da autonomia à escola e poder de decisão aos órgãos intermédios?

- Como ultrapassar a, cada vez maior, mercantilização da Educação, que retira individualidade às escolas e às comunidades onde se inserem?

- Como ultrapassar o “atropelamento” do 115-A/98 que coloca os pais e outros parceiros na gestão das escolas, quando esta participação se limita a momentos esporádicos dos representantes das autarquias e das associações de pais nas assembleias de escola ou no conselho pedagógico?

- Como ultrapassar uma “Escola a Tempo Inteiro” que esquece que há mais mundo para aprender a descobrir, fora das vedações do Estabelecimento de Ensino?

- Como ultrapassar a desmobilização dos profissionais, a sua desmotivação pela falta de reconhecimento social da profissão; senhores de um estatuto profissional, que no momento a seguir os coloca como animadores, ou substituíveis por um animador, ou outro personagem, de formação indiferenciada (basta que assegure a guarda das crianças)?

- Como ultrapassar o fatalismo resignado dos habitantes dos meios rurais que “abandonam o local” porque não encontram soluções para o reabilitar?

- Como ultrapassar o caminho economicista, neo-liberal, onde se incluem as escolas, que antes do pedagógico terão que atender ao eficaz, ao sucesso rentável?

- Como ultrapassar a dificuldade em restaurar territórios educativos, a partir do seu enquadramento específico, identitário, reabilitador de práticas simultaneamente inovadores mas conservadoras da realidade local, quando o Ministério retira, este ano, da gaveta, os TEIP baseado em conceitos como disciplina, segurança, combate à delinquência emergente?



Não se podem fazer reformas, mudar, sem que os actores assumam essa mudança como sua. E a Escola e os seus profissionais são actores principais nesta mudança necessária.

Recordo as palavras de João Barroso (2003, s/p) que traduz os sentimentos dos profissionais da educação nestes tempos conturbados.

“Como se vê muita coisa mudou, mas tudo ficou na mesma. (...) nas escolas, a sucessão de reformas, o seu carácter normativo tantas vezes desfasado da realidade, (...) têm contribuído para uma mescla de sentimentos que marcam o quotidiano de muitos professores que vão da frustração ao desespero, da culpa à evasão, do desencanto à indiferença. (...) para muitos é o tempo de regressarem aos seus casulos tecendo, solitariamente, as teias da profissão. (...) para outros ainda, é o tempo de fazerem o luto das ilusões perdidas e de conquistarem, por essa via, a maturidade e a autonomia profissionais que nunca tiveram.

Por isso é difícil, hoje, apelar ao entusiasmo, ao profissionalismo, à dedicação dos professores, sem dar garantias efectivas que não se lhes está, de novo a oferecer presentes envenenados (...)”

E isto traduz também muito do desencanto, do pessimismo ou simplesmente do derrotismo das comunidades perante o “encerramento do interior”.

Ficou patente, claro e expressivo, nas palavras dos inquiridos, na entrevista desta investigação, que a desertificação é aceite, com uma aparente passividade que me parece, apenas, demonstrar resignação. Parecem esperar que o tempo passe, lenta e inexoravelmente, trazendo com ele o encerramento dos serviços, das aldeias, das comunidades, contra o qual pensam nada poder fazer.

As pequenas comunidades esperam sem esperança. É este imobilismo que advém da resignação à adversidade que é importante combater, que é importante, crucial inverter, sob pena de “o fado” ser mais forte que a vontade de inovar, desenvolver.

É necessário acreditar que quem está no local ainda pode conduzir o seu destino, dar-lhe sentido, o sentido de uma identidade única.

Referenciava aqui, para terminar, Manuel Matos (2007, s/p): "*Estranho destino, o do projecto. Como o da utopia...necessária.*"

Regresso ao início: Pelo sonho é que vamos...

## *Bibliografia*

## Bibliografia

### Livros:

- BARROSO, João (1992) *"Fazer da Escola um Projecto"*, in Rui Canário (org.) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, Lisboa: EDUCA
- BARROSO, João (Org) (1996) *O Estudo da Escola*, Porto: Porto Editora
- BELL, Judith (1997) *"Como realizar um projecto de investigação"*, Lisboa: Gradiva.
- BETTENCOURT, Ana Maria et al (2000), *"Territórios Educativos de Intervenção Prioritária"*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- BOGDAN, Robert e Bilken, Sari (1999), *Investigação qualitativa em Educação uma introdução á teoria e aos métodos*, Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, Beatriz (1999) *Construir o projecto educativo local: Relato de uma experiência*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CANÁRIO, Rui (1992) *"Inovação e Projecto Educativo de Escola"*, Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, Rui (1996) in João Barroso (org.) *"O Estudo da Escola"*, Porto: Porto Editora.

- 
- CORREIA, José Alberto (2000) *“As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos”*, Porto: Porto Editora.
  - DAY, C. (2006) *“A Paixão pelo Ensino”*, Porto: Porto Editora.
  - GRILO, Eduardo Marçal (2002) *“Desafios da Educação. Ideias para uma política Educativa no século XXI”*, Lisboa: Oficina do Livro.
  - MARQUES, Ramiro (1991) *“A Escola e os Pais – como colaborar?”*, Lisboa: Texto Editora.
  - RODRIGUES, Fernanda e STOER, Stephen (1998) *“Entre parceria e partenariado: amigos amigos, negócios à parte”* Oeiras: Celta Editores.
  - STOER, S. e RODRIGUES, F. (2000), in BETTENCOURT, Ana Maria et al (2000), *“Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
  - ZABALZA, Miguel A. (1992), *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Porto: Edições Asa.
  - ZAY, Danielle (1996) in João Barroso (org.) *“O Estudo da Escola”*, Porto: Porto Editora.

## Revistas

- AFONSO, Natércio (1999) *"A Autonomia das Escolas Públicas: exercício prospectivo da análise da política educativa"*, Inovação, vol.12, nº3, 45-64
- AMIGUINHO, Abílio (2003) *"Educação e Mundo Rural: percursos biográficos, intervenção e pesquisa"*, Educação, Sociedade & Culturas, 20, 9-42.
- ARAÚJO, Helena (1996) *"Precocidade e "retórica" na construção da escola de massas em Portugal"*, Educação, Sociedade & Culturas, 5, 161-174.
- BÁRRIOS, Amália Garrido (1999) *"Contributos para uma Análise Reflexiva sobre o Funcionamento da Escola"*, Inovação, vol.12, nº3, 85-103.
- BARROSO, João (1999) *"Regulação e autonomia da escola pública: o papel do estado, dos professores e dos pais."* Inovação, vol. 12, nº3, 9-33.
- CANÁRIO, Rui (1999) *"A Escola, a autonomia e a "territorialização" da acção educativa."*, Revista Aprender, 23, 25-31.
- CANÁRIO, Rui (2000) *"Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: a escola face à exclusão social"*, Revista Educação, vol. IX, (1), 125-134.
- CANÁRIO, Rui (2000b) *"A Escola no Mundo Rural. Contributos para a construção de um objecto de estudo"*, Educação, Sociedade & Culturas, 14, 121-139.
- CANÁRIO, Rui e MATOS, Manuel (2003), *"Prefácio"*, Educação, Sociedade & Culturas, nº 20, Porto. Ed. Afrontamento.
- CARNEIRO, Roberto (2003) *"Do sentido e da aprendizagem. A descoberta do tesouro."* Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 2, 107 -115
- CORREIA, José Alberto (2005) *"Políticas e lógicas da territorialização: contributos para a produção emancipatória do local"*, Fénix Revista Pernambucana de educação popular e educação de adultos, Ano 4 – nº5 – Janeiro/Junho 2005, pp 33-42

- 
- LEAL, Fernando Cortes, *"O Drama da educação em Portugal"*, Revista Iberoamericana de Educación.
  - MATOS, Manuel (2003), *"Por Falar em Formação Centrada na Escola"*, Revista Educação Sociedade & Culturas nº 20. Porto. Ed. Afrontamento, 269-271.
  - PACHECO, Natércia, TERRASÊCA, Manuela (2003) *"Diálogos sobre o Vivido: De Vinhais a Outurela: «O que é esperança num começo faz-se pegada no caminho»"*, Revista Educação Sociedade & Culturas nº 20. Porto. Ed. Afrontamento, 193-195 e pp. 240-267.
  - RODRIGUES, Maria Filomena (2003) *"O Projecto Educativo Local da Golegã (1993-1999)"*, Educação, Sociedade & Culturas, nº 20. Porto. Ed. Afrontamento, pp:77-101.
  - SARMENTO, Manuel Jacinto (1999) *"Agrupamentos educativos, territorialização e autonomia: raízes estruturais e efeitos de superfície."*, Revista Aprender, 23, 18-24.
  - SILVA, Pedro (1999) *"Escola – Família: o 25 de Abril e os paradoxos de uma relação"*, Educação, Sociedade & Culturas, 11, 101-107.

## Artigos e Documentos Online

- AFP;(2006) Jornal "a Página" , "*As crianças precisam de mais tempo para brincar*" (on line), <http://www.apagina.pt/> ,ano 15, nº 161, Novembro 2006, p. 17.
- BARROSO, João (2004) "*Actas do Seminário: A territorialização das políticas educativas*" (on line), <http://www.google.pt/> , 25-03-2004.
- CHARLOT, Bernard (2006) "*L'école et le territoire: nouveaux espaces e nouveaux enjeux*", (on line), [http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/descriptif/membres/Fiches\\_MA/Charlot.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/descriptif/membres/Fiches_MA/Charlot.html) , 28-11-2006.
- CANÁRIO, Rui (2003) "*Educação e perspectivas de desenvolvimento do «Interior»*" (on line), <http://www.google.pt/> , 29-07-2003.
- CANÁRIO, Rui (2003b) "Parar de transformar crianças e adolescentes em alunos." (on line), <http://www.google.pt/> , 29-07-2003
- COSME, Arian; Trindade, Rui (2004), "*A Escola Pública e a construção como um bem comum*" (on line), A Página da Educação (on line), <http://www.apagina.pt/> , ano 13, nº140, 41.
- COSME, Arian; Trindade, Rui (2006), "*Escola a Tempo Inteiro? Não, obrigado!*", A Página da Educação (on line), <http://www.apagina.pt/> , ano 15, nº 162, 20
- COSME, Arian; Trindade, Rui (2007), "*Escola a Tempo Inteiro: o que fazer?*" (on line), <http://www.apagina.pt/> , ano 16, nº163,20
- GONTCHAROFF, Georges (1999) "*A la recherche des territoires*" (on line), <http://www.globenet.org/horizon-local/> , 28-11-2006.
- MATOS, Manuel (1996) " *Projecto Educativo e Formação Contínua: a temporalidade da escola.*" (on line), <http://www.apagina.pt/> , 25-10-20.



- 
- MATOS, Manuel (2007) *“Por falar em Formação Centrada na Escola, ou... Projecto Educativo, a Quanto Obrigas...”* (on line), <http://www.apagina.pt/>, 03-03-2007.
  - TOFFLER, Alvin (2006) *“The Third Wave”*, (on line), [http://www.en.wikipedia.org/wiki/alvin\\_toffler#books](http://www.en.wikipedia.org/wiki/alvin_toffler#books) , 30-11-2006.
  - SARMENTO, Manuel Jacinto (2004) *“Autonomia das Escolas: dinâmicas organizacionais e lógicas de acção.”* (on line), <http://www.google.pt/>, 7-12-2004.
  - TRINDADE, Rui (2006) *“Fechar as escolas rurais: A socialização como argumento”*, A página da Educação (on line), <http://www.apagina.pt/> . 30-11-2006.

## Teses

- AMIGUINHO, Abílio (2004). *"A Escola e o Futuro do Mundo Rural."* Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

-BARBIERI, Helena (2002). *"O Projecto Educativo e a Territorialização das Políticas Educativas."* Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

- TERRASÊCA, Manuela (1996) *"Referenciais Subjacentes à Estruturação das Práticas Docentes – Análise dos discursos dos/as professores/as."* Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

### **Legislação**

- Decreto-Lei 43/89 de 03 de Fevereiro. Regime jurídico da autonomia das escolas dos 2º e 3º ciclo do ensino básico e do secundário
- Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio. Regime de autonomia, administração e gestão das escolas e agrupamento
- Despacho n.º 147-B/ME/96, de 8 de Julho de 1996. Define o enquadramento legal de constituição dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
- Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro. Conselhos Municipais de Educação e Carta Educativa

## **Documentos policopiados**

- BARROSO, João (2003), Documento policopiado de apoio às aulas do módulo do mestrado:
- MATOS, Manuel (s/d), *“Tópicos acerca do projecto educativo”*, texto de apoio ao módulo de Seminário, do Mestrado em Ciências da Educação, Mudança Social e Desenvolvimento Local.
- NÓVOA, António (2004), Excerto de entrevista (policopiada), texto de apoio ao módulo de Seminário, do Mestrado em Ciências da Educação, Mudança Social e Desenvolvimento Local.

## *Anexos*

***Anexo 1***  
*Guião da Entrevista*

## **Guião da Entrevista**

Antes do início de cada entrevista expliquei a cada entrevistado o objectivo e o conteúdo geral da dissertação, bem como o porquê de ser abordado neste contexto. Foi sobretudo explicitado o conceito de projecto educativo local.

Além disso os entrevistados tinham na sua posse um guião para poderem organizar as suas respostas. Isto resulta do pedido do 1º entrevistado e que acabei por aplicar com os restantes.

### **Questões:**

**1- Será que um projecto educativo deste tipo acrescenta ou retira autonomia às escolas? E poder aos órgãos de gestão das escolas?**

- a- Acredita na viabilidade de um projecto educativo local?
- b- E será que contribui para a qualidade educativa? De que modo?
- c- Como encararia (enquanto responsável pela autarquia, órgão de gestão, etc ) a construção, implementação de um PEL neste concelho?
- d- De que forma os diferentes parceiros poderão contribuir e ser envolvidos na construção de um projecto educativo?

**2- É comum ouvirmos queixas sobre a pouca participação nos Pais nas actividades dos seus educandos. Qual é a sua posição sobre esta questão?**

**3- Do seu ponto de vista, qual a melhor forma das famílias (instituições, associações), participarem, colaborarem com a escola?**

4- Que impacto poderá ter um PEE aberto à comunidade no desenvolvimento local? Como é que pode contribuir, efectivamente para uma melhoria da qualidade educativa?

5- A desertificação, o encerramento das escolas é uma realidade dos concelhos do interior, poderá ser o PEL uma solução para uma melhor articulação entre a escola e o local?



*Anexo 2*  
*Entrevistas*

### **Presidente da associação de pais**

1- Será que um projecto educativo deste tipo acrescenta ou retira autonomia às escolas? E poder aos órgãos de gestão das escolas?

Trazê-las à escola que é onde as pessoas são formadas. Se tiverem uma formação na escola e isso tudo e outras associações forem à escola buscar as crianças elas terão uma melhor formação.

E não poderiam também actuar ao nível da formação, não formal dos adultos?

Exactamente, se as crianças tiverem...porque hoje a nível de escola devia de haver mais envolvimento das actividades realizadas pelas associações desportivas, culturais, como a ACAJUG, se essas pessoas chegassem à escola e pegassem nas crianças e lhes explicassem o que é o poder do associativismo, que iniciativas podem tomar, se calhar tinham uma formação totalmente diferente...mais completa...e era mais fácil encontrar pessoas que trabalhassem para as associações e isso é dar muito à comunidade

E achas que os órgãos de gestão da escola, com a formação de parcerias, poderiam sentir que lhes estavam a retirar “poder”?

Pelo que conheço talvez não, a escola esteve muito afastada da sociedade, ainda está, mas daí a tendência de aparecerem estes projectos educativos locais, ou essas tentativas para levar os pais que influenciam os alunos na escola. O pai está afastado da escola, porque não quer ter muito trabalho, até em casa não querem ter muito trabalho com os filhos mas se ...eu acho que era positivo...porque a escola está aberta, mas é necessário haver, além das actividades é as pessoas contribuírem quanto mais não seja com a presença...e terem ideias para realizar isto e aquilo...mas estarem presentes.

A nível das autarquias é mais a nível de verbas.

Porque as associações não têm dinheiro.

E se fosse, por exemplo, uma associação desportiva?

Isso está a fazer-se. Houve captação de alunos para o andebol e para o futebol. O clube foi à escola e informou e foi buscar os alunos, e sei que é o que o clube quer continuar a fazer.

Mas vai só buscar os alunos...e se dinamizasse, por exemplo, o enriquecimento curricular ao nível da Educação Física?

Isso é complicado, porque quem está à frente dos clubes não tem tempo para isso, se a autarquia pagasse a um treinador que pegasse nos miúdos e treinar diversas modalidades. Digo que é difícil mas se calhar não assim tão difícil. É preciso é as pessoas darem-se às coisas e quererem...

E o conselho municipal de educação, pode ter as ideias e pô-las em prática.

A escola não tem autoridade para chamar as instituições...

Se houverem iniciativas credíveis a escola aceita, não recusa...com qualquer instituição.

A escola está aberta às parcerias, haveria que dar um passo em frente, é isso?

Sim é preciso dar esse passo em frente porque há parceiros de fora da escola que podem e querem fazer isto e aquilo....

A escola não recusava...nenhuma escola recusava.

Os pais participam pouco ou nada...ou muito pouco...dos 300 e tal pais se calhar temos aí 40 a participar

Activamente...?

Ou quando são chamados, pronto, mas participam quando são chamados o que é uma mais valia para qualquer projecto, mas é necessário ainda chamar os pais

Como ultrapassar a relutância dos pais em participar?

No caso da Associação de Pais é preciso apresentar serviço, ser credível e as pessoas confiarem, e a partir daí vai-se tentando puxar as pessoas...as pessoas são um pouco comodistas, gostam de ficar em casa...mas eu acho que já foi pior.

Quando existe um problema na escola, em parte é mau, mas já vêm ter com a Associação de Pais mas é uma forma das pessoas virem ter com a associação e de irem à escola...e aí começam a inserir-se no mecanismo duma escola...que não é fácil.

Na escola queixam-se os professores que os pais não aparecem, que depois os miúdos não colaboram. Os pais são chamados 3, 4 vezes à escola, só lá vão à 5ª vez e ainda assim é para dizer bem do filho, por muitos problemas que tenha, por muito mal que se porte...não devia dizer isto...devia defender os pais, mas esta é a realidade

É em todo o lado. É fácil dizer isto está mal mas ninguém apresenta soluções, ora isso não é válido. Dizerem que está mal esta ou aquela situação, mas quero é que me digam como se põe bom.

Achas que se os pais tentassem colaborar directamente, por exemplo ajudando no almoço dos mais novos, que a escola aceitava?

A escola tem obrigação de dar aquele serviço é o que as pessoas acham. Podem estar 10 ou 20 pais ao portão à espera dos filhos mas não vão ajudar. E se calhar ficavam dentro das situações, sabiam como a escola é complicada.

A posição dos pais é que a empregada ou o professor têm que dar todo o apoio ao aluno.

Ainda têm muitas crianças no ATL, com a escola a tempo inteiro?

Tem ainda mais por causa das crianças que são transportadas e só saem às 6. E os de 3º e 4º ano nos espaços entre as actividades.

Ou seja as famílias descarregam toda a responsabilidade educativa na escola?

Tudo...os pais das crianças do 1º e 2º ano inscreveram as crianças em quase de todas as actividades. Já o 3º e 4º ano, são os miúdos que escolhem e vão a menos.

E a escola tem muitas actividades?

Tem 5 ou 6...anda por aí...mas isso é bom, as crianças têm mais ensinamentos, música, informática, Educação Física...e isso é bom, mas depois há a outra parte de despejarem os garotos muito tempo na escola...ainda vão para o nosso ATL, e temos que telefonar para casa para os irem buscar...

Empurram as crianças para a escola e quanto mais tarde saírem de lá melhor. Não devias gravar isto...

Nunca é fácil envolver tudo...mas já foi mais difícil.

A desertificação. Temos assistido ao encerramento gradual de muitas escolas no Concelho

Vai acontecendo e somos apologistas disso. Cada vez se vai concentrar mais e vai ficar duas escolas. Foi-nos pedido opinião e concordámos. A escola que encerrou o ano passado, os pais concordaram (Belver), é um bocadinho de

sacrifício para as crianças, mas no máximo são 15m até á sede, o concelho não é muito disperso. Foi-nos pedido esse parecer, não é produtivo para as crianças estarem só 3 ou 4, paradas com o mundo, se assim se pode dizer.

E aqui têm tudo, computadores...e no final, ao fim de 3 ou 4 anos tinham que vir na mesma, assim já conhecem bem o ambiente.

Não seria melhor rentabilizar os recursos de cada localidade?

Fizemos isso na Comenda, mas aqui estão melhor. Só com um nº justificativo de alunos. É muito mais importante estar aqui, é um bocadinho desgastante para a criança no princípio, mas relacionam-se com muito mais gente, tem muito mais recursos.

Eles ainda querem ir para o ATL só brincar e os pais querem que eles aprendam ou estejam entretidos, mas é importante que vão á informática, até para o futuro, já vão com umas ideias.

As actividades são boas mas são muitas e não são obrigatórias os pais podem escolher o caminho dos filhos...

E por norma escolhem tudo....Sim

Voltamos ao local. Belver ficou sem escola, as crianças deixaram de frequentar os locais a que davam alguma dinâmica. Isso foi bom?

Continuam a ser acompanhadas pela a auxiliar e pela professora e isso ajudou muito. Eram quase família para eles.

Mas deixaram de ir alguns sítios, mas isso não podemos fazer nada.

Que sítios?

Ao centro almoçar, porque almoçavam lá quase todos. À tarde iam ao clube, usavam os computadores, sempre faziam alguma coisa por ali.

Vamos ver a questão do lado de Belver...

Que era uma alegria para os mais idosos, verem os miúdos na rua, mas a sociedade é isso mesmo, não é fácil, eu acho que mesmo assim é melhor as crianças virem. Vendo o bom e o mau, acho que é mais positivo assim.

Claro que a terra perde com isso, mas...

E que soluções achas possíveis para esta situação?

A única solução é o abandono...é uma pena, toda a gente gostava daquela escola, bem equipada, a criança estava logo em casa, os pais podiam ir espreitar a escola, mas a sociedade é assim mesmo...

O ano passado iam ao clube, usavam os computadores...se calhar o que queres dizer é que fechou a escola, os garotos já não ficam por lá, não vão ao clube, quando crescerem são capazes de estar mais ligados à terra da escola onde andaram, ficarem por lá...e a terra acaba por morrer...não é fácil.

Quem é que vai ficando nas terras mais pequenas? Os mais idosos...não há muito a fazer...os que voltam, se instalam de novo, reconstroem a casa dos pais, mas quando voltam já não são novos...são importantes, não são só os novos que contam, mas precisamos de gente nova, não temos.

Não vai ser fácil. Não há quem queira continuar este trabalho e das outras associações, as terras pequenas têm cada vez menos condições...e tudo foge de lá...não há solução. É pena.

## **Entrevista presidente do conselho executivo do agrupamento de escolas**

1- Será que um projecto educativo deste tipo acrescenta ou retira autonomia às escolas? E poder aos órgãos de gestão das escolas?

Confere autonomia, sem dúvida. As parcerias, o alargamento da acção da escola ajuda-a ser mais autónoma.

Creio que nestes concelhos pequenos poderia ser viável, com empenhamento. Repara, recebi esta semana a Carta Educativa e o projecto da rede social. As pessoas que fazem parte dos órgãos são praticamente as mesmas, os dados que obténs são os mesmos, não há nada de novo. Se conjugássemos energias, haveria menos desperdício de esforços, menos reuniões. No fundo desperdiças tempo que poderia ser útil. Claro que teria que ser bem pensado, bem enquadrado.

Rapidamente, e basta olhar os dados da carta educativa terás todos os alunos na escola de Gavião, que terá que ser alargada, encerrarão as restantes escolas do concelho. Há que pensar soluções que tragam qualidade.

Se vires as pirâmides demográficas, cada vez mais a nossa população está a envelhecer, temos que trabalhar tendo em conta essa grande questão social.

Serias favorável, então, á implementação de um PEL no Gavião?

Seria. Nós estamos a fazer o PEE, até levei para a reunião a carta educativa. No fundo acaba por não ser aquele documento que se preconiza, que exprime as políticas da escola, é mais um documento na linha dos que te falei. Há uma sobreposição de trabalho... desnecessária, muito desnecessária.

A questão do poder...em relação á escola, claro que quem gere não gosta de interferência, mas, como dizia, em relação à escola não vejo problema, estamos



habituaados a trabalhar com outros parceiros, vejo mais dificuldades da parte da autarquia. De certa forma a autarquia destes concelhos pequenos “controla” tudo, e na escola tem grandes responsabilidades...e ainda terá mais.

Também nos conhecemos todos...não facilitaria?

Não sei, talvez não. Há de facto relações muito próximas, teria muito a ver com o poder negocial de cada parceiro, mas mesmo assim a autarquia não abdicaria do poder. Concordo quando dizes que nos conhecemos todos, as relações são até demasiado próximas, quase de alguma “promiscuidade”, no bom sentido, mas não sei se seria mais fácil...depende do lobby que conseguisses criar à volta dessa ideia.

d- De que forma os diferentes parceiros poderão contribuir e ser envolvidos na construção de um projecto educativo?

Os parceiros contribuem sempre na medida da solicitação. Há pouca capacidade de intervenção, o nível de formação, de educação é baixo, como sabes e a carta educativa, volto lá, é reveladora disso mesmo, e nas freguesias é mais baixo ainda.

Então, porque não pensar num PEL que enquadrasse uma vertente da formação de adultos?

Ora ai está um aspecto prioritário. Temos que começar pelos adultos, é fundamental. As crianças, os jovens estão obrigatoriamente na escola, os adultos precisam ser agarrados. A educação, a formação é a única forma de mudar as mentalidades.

Voltando às questões...

2- É comum ouvirmos queixas sobre a pouca participação nos Pais nas actividades dos seus educandos. Qual é a sua posição sobre esta questão?

Aqui falo com conhecimento de causa, fui director de turma, sou professor há muitos anos. Os pais não vêm. Os que aparecem são os pais dos bons alunos, os pais dos alunos com problemas não aparecem. E voltamos ao princípio do problema social, são pessoas com baixa escolaridade, não se interessam, não têm grandes perspectivas de futuro para os filhos, não valorizam a educação. E é pior com os pais das freguesias, onde o nível de escolaridade é mais baixo. Foi sempre o mesmo problema...até com as turmas. Para manter os grupos-turma, havia sempre uma turma A e uma B, a diferença era considerável, ainda é. Sabes que desde há muitos anos que eu achava que as escolas pequenas deviam encerrar, por muito bom que fosse o professor era impossível trabalhar sem condições. Não é com um ou dois computadores que consegues.

Como achas que podemos alterar esta dificuldade de participação?

Não sei, é muito difícil. Só mudando a situação dos pais, formando-os.

As pessoas não se interessam, e nem sempre têm condições de se deslocarem e virem cá. E mesmo os que têm, ter condições económicas não é sinónimo de formação.

Sabes que neste momento, e não é só aqui, os melhores alunos são os filhos dos professores?

Será então que poucos pais valorizam a escola?

Há muitos que valorizam, sobretudo os que também estudaram, que têm um nível académico superior, dos outros a percentagens é muito reduzida. São situações raras. Infelizmente é assim.

A escola está aberta a sugestões, fundamentadas, concertadas de participação, mas as famílias não querem, não têm tempo, não conseguem. Mesmo as



críticas, se construtivas, estamos abertos a elas, a discutir os problemas a tentar encontrar soluções.

4- Que impacto poderá ter um PEE aberto à comunidade no desenvolvimento local? Como é que pode contribuir, efectivamente para uma melhoria da qualidade educativa?

Poderia criar algum desenvolvimento educativo. Mais a trabalhar no mesmo sentido. No sentido que já conversámos de se canalizarem energias, de não se dispersarem as pessoas por diferentes órgãos, instituições que trabalham para a educação. Sugerindo alguma inovação.

Quem achas que podia gerir um projecto desses?

A escola pode ser um parceiro importante, mas gerir tudo...era dispersar-se quando há tanto para fazer. Talvez a câmara.

E o conselho municipal de educação, onde têm assento diferentes parceiros?

Talvez, não conheço como funciona, nunca fiz parte. Depende muito dos parceiros e da capacidade de intervenção que tiverem. De qualquer forma é sempre um órgão presidido pela câmara. Talvez se conseguisse articular e depois então gerir...

5- A desertificação, o encerramento das escolas é uma realidade dos concelhos do interior, poderá ser o PEL uma solução para uma melhor articulação entre a escola e o local?

A desertificação...é incontornável. Acho, inclusive, que ainda não batemos no fundo. O interior vai ficar ainda pior, mais deserto. E nós aqui no Gavião acordámos tarde demais. Ainda vai ser pior. O que vou dizer pode ser "politicamente incorrecto" mas não temos como sair do buraco onde estamos a cair. Não temos como gerar riqueza. Temos infra-estruturas mas não temos

população, as pessoas se não vão mais longe vão para Abrantes ou Ponte de Sôr.

Ficámos longe da A-23...serve para sair não para entrar...

E a indústria? Não temos nada. Uma fábrica que emprega 7 pessoas?

E na educação não temos crianças, a tendência é encerrar escolas. Em poucos anos ficará apenas a escola sede. Não temos como melhorar.

Vamos por então as questões do ponto de vista do local. Falemos de Belver que foi o encerramento mais recente. A escola utilizava o lar, o centro de dia, o clube. Tudo isso acabou. Não teria sido melhor para Belver manter a escola?

Não creio. Era uma questão de tempo, se não fosse este ano era no próximo. Ali há que investir no turismo, embora o que há em termos de turismo rural gere pouco emprego, mas é uma zona histórica, com uma paisagem magnífica, é aí que temos que investir. Na educação, vamos investir em 11 crianças em troca de uma dinamização precária, com pouco sentido?

É uma população muito envelhecida. Se queremos investir nas crianças tem de ser num local onde haja recursos, onde se valorizem.

Então e se, num cenário hipotético, se fizessem as actividades de enriquecimento curricular fora da sede. Nessas escolas encerradas...

Não é viável. Não há condições físicas, não há pavilhão, piscina. O inglês ou a educação musical ainda se poderia pensar, mas como deslocávamos os professores?

Repara estas actividades têm uma grande adesão, embora sejam facultativas.

A associação de pais referiu essa adesão. Não será uma sobrecarga para as crianças?

Tudo tem aspectos positivos e negativos. Do meu ponto de vista é positivo. É a igualdade de oportunidades e gratuita. Até aqui quem podia pagar dava aos

filhos inglês, ou qualquer outra disciplina, fora da escola. Agora todos podem ter o mesmo gratuitamente. Se nem todos frequentam vai ser um problema com que nos iremos debater daqui a 3 ou 4 anos, sobretudo com o inglês...veremos. Claro que também há pais que entendem essa componente como um depósito. Depositam as crianças as 9 da manhã e ficam descansados todo o dia. Mas estas coisas são assim mesmo, nem tudo é bom. Voltamos aqui à questão da participação, do interesse dos pais: quem se interessa interessa-se sempre, selecciona as actividades que o filho tem, quer saber como estão, os outros apenas querem depositar os filhos.

Do meu ponto de vista foi uma boa medida, no geral foi.

Voltando ao local, não vêes como possibilidade serem as associações locais a fornecerem essa componente?

Não. Não há licenciados. O ministério tem exigências. Voltamos ao velho problema...baixa escolaridade, falta de quadros.

Reabilitante para o local, seriam apoios à fixação de quadros, por exemplo, quadros da autarquia...

Referes-te a um apoio à fixação dos engenheiros, do arquitecto...

Exactamente. Essas são o tipo de pessoas que poderão dinamizar, criar inovação, que fixando-se serão uma mais valia...pode parecer elitista, politicamente incorrecto, mas é a minha opinião. Essas pessoas poderiam atrair outras, criariam, dinâmicas diferentes, teriam capacidade de o fazer...não vejo outra forma.

O interior ficou condenado há muitos anos com 50 anos de políticas centralistas, com a PAC...ainda não chegámos ao fundo, mas chegaremos.

Também me custa ver fechar escolas, as aldeias desertas, mas as soluções não estão à vista.

O teu projecto...aqui no Gavião seria muito útil, mas fora da sede, não vejo viabilidade.

### **Presidente do Clube “Gavionense”**

1- Será que um projecto educativo deste tipo acrescenta ou retira autonomia às escolas? E poder aos órgãos de gestão das escolas?

Um projecto bem organizado, bem orientado acrescenta sempre autonomia., sem dúvida. E às escolas sobretudo. Claro que depende muito das pessoas que estão à frente.

Aliás, até acho que precisamos de algo assim, que trouxesse às colectividades algum entrosamento com a escola e outras instituições. Já há outros protocolos, parcerias com outras associações, como a banda.

E, quer dizer, faz falta um projecto educativo, o que não se justifica é uma escola sem projecto educativo há 8 ou 9 anos.

O problema maior que temos tido é com os professores que vêm, mas não colaboram com o clube...lembras-te do samarra, esse trabalhou connosco. Mas os professores que chegam só por um ano querem pôr em prática o seu próprio projecto, investem o tempo do desporto escolar por exemplo no basquete, nós aqui não temos tradição no basquet mas no andebol. Haveria que ter um projecto que desse continuidade e formação. Nós procuramos investir nas crianças...nas camadas jovens, mas isso é um investimento que demora a dar frutos, e para isso precisamos de pessoas com a formação adequada.

E como achas que poderíamos geríamos um projecto assim? Através do conselho municipal de educação?

O conselho municipal de educação...não sei se poderia gerir...tu sabes que há órgãos desses a funcionar, mas depois, sei lá...são todos diferentes...o conselho municipal de educação, o conselho municipal de saúde, das florestas,

e são em quase todos as mesmas pessoas que vão...e depois não há um ponto de encontro...

Achas que há dispersão de energias?

Claro, porque as pessoas são sempre as mesmas em tudo...e depois não...

Não há um fio condutor? Entrosamento?

Exacto...são acções separadas...mas creio que em breve as coisas vão mudar...

Voltando às questões...

Eu acredito na descentralização. Não acho que seja uma perda de poder. As parcerias ajudam, facilitam o trabalho, são uma mais valia, nunca uma ameaça à liderança.

De muitas formas, a escola é o local onde podemos começar a formação desportiva, um trabalho que não produz frutos agora, mas com o passar dos anos, não tens garotos com problemas de droga, alcoolismo...o desporto é uma escola de vida, disciplina.

Já aqui tivemos muitas iniciativas, mas depois não há continuidade. Voltamos á mesma questão, que talvez se ultrapasse agora com as colocações por 3 anos. Tudo depende das pessoas, é muito difícil, quem é que quer fazer aqui alguma coisa se vem de longe...as pessoas não participam...

Aqui há tempos estive numa reunião com o presidente da câmara de Mértola e perguntei-lhe: "então a sua escola ganhou 3 anos seguidos aquele prémio internacional...tu deves conhecer... e agora já há 2anos que nada...?"

E sabes o que ele me respondeu? Que o presidente da escola tinha ido embora, a dinâmica perdeu-se. Voltamos sempre ao mesmo...são as pessoas...sempre as pessoas. Não há projectos, não há apoios, nem condições que a gente dê que substitua a vontade das pessoas.

2- É comum ouvirmos queixas sobre a pouca participação nos Pais nas actividades dos seus educandos. Qual é a sua posição sobre esta questão?

3- Do seu ponto de vista, qual a melhor forma das famílias (instituições, associações), participarem, colaborarem

As pessoas participam, ou acompanham sobretudo quando são mais pequenos...na natação até prejudicam...mas depois desmobilizam.

Motivá-las como? As pessoas não abdicam de sair das suas casa, do ecrã dos computadores, da televisão. É como na direcção associativa, são sempre as mesmas pessoas, ninguém quer dar o seu tempo.

Como no resto é igual...

As pessoas precisam de conviver para se sentir despertas...vamos ao café...é só um exemplo...mas sabes, como são as conversas, as pessoas só criticam, mas não estão dispostas a fazer. Agora os projectos da câmara, sei que não devo falar como autarca, mas é impossível dissociar...lá está somos sempre os mesmo em todo o lado...já estou na direcção do clube há dez anos. É sempre lista única ...é triste...

Mas voltando à questão, os projectos da câmara, estão em discussão pública durante 30 dias, mas julgas que alguém vem? Não...criticam depois...

Se as pessoas discutissem, conversassem, como nós estamos aqui agora, tivessem algum estímulo intelectual...talvez compreendessem e se motivassem a participar.

Falta muita formação (não estou a dizer que são burras).

Então achas que se devia apostar na formação dos adultos...?

Claro, era muito importante. Foi muito mau acabarem com o ensino extra-escolar. As pessoas mais velhas vinham aí das aldeias à hidroginástica...encontrei uma velhota que me disse que tinha reduzido os comprimidos a metade. Isto é muito positivo. Mas o melhor era mesmo o convívio, aproveitarem coisas diferentes, fosse aqui ou na pintura. Agora, só se a câmara os transportar.

Mas as associações, e são 35 no concelho, só aqui o clube tem actividade desportiva.

As outras limitam-se a ter um café no centro de convívio...mas também é importante, em sítios onde as pessoas não têm mais nada.



Mas depois temos um técnico de natação que é de fora, o treinador de futebol também, o monitor da aeróbica também...e essas pessoas não ficam sempre...é complicado. Dantes os médicos que tínhamos como o Dr João e o Dr Mário ficavam nestas terras porque eram apoiados a ficar. A discriminação positiva é importante que haja. Lembras-te da Festa/Feira, quem é que fazia aquilo andar? Os professores de cá...

Então isso significa que não temos quadros e deveriam ser apoiados financeiramente a fixarem-se nos meios pequenos?

Sem dúvida, como te disse, há formas de discriminação positiva que eram importantes aplicar.

4- Que impacto poderá ter um PEE aberto à comunidade no desenvolvimento local? Como é que pode contribuir, efectivamente para uma melhoria da qualidade educativa?

Mais qualidade educativa...?! Os contributos são todos importantes, como me disseste no início é uma questão educativa não é só escolar...toda a sociedade tem obrigação de educar, as crianças e os outros. Por isso se tiveres mais contributos importantes chegas a uma maior qualidade. Há que mobilizar os recursos endógenos, e temos algumas potencialidades apesar da falta de pessoas qualificadas.

Se poderia contribuir para o desenvolvimento local...? Sim, acho que sim. Afinal era o que te dizia, mobilizar os recursos endógenos. O desenvolvimento local depende de tudo isso, de todos, do envolvimento da sociedade, sem estarem todos dependentes da câmara. A câmara não pode estar sempre a substituir a sociedade civil.

Relativamente à desertificação... achas que o encerramento das escolas contribui para desertificar mais as pequenas comunidades?

Eu não concordo com o encerramento das escolas, só quando têm mesmo poucos alunos, um ou dois... não concordo com a centralização... há uma coisa que defendo há muito tempo... a itinerância.

Mas no 1º ciclo não existe, apenas no pré-escolar...

Pois mas em vez de vir um autocarro com os miúdos ao pavilhão... o professor levava alguns materiais e ia à escola, encontrava-se um espaço...

Significa que achas que o encerramento da escola contribui para a desertificação?

Contribui, claro... e todos os outros serviços, mas a falta dos miúdos é pior.

Vamos reportar-nos a Belver, que foi a última que encerrou, prejudicou a terra? Belver foi uma situação muito particular. Os miúdos se calhar até beneficiam, mas a povoação não. E no futuro vai ser pior porque as ligações que têm é com o Gavião, os amigos, tudo... temos exemplos nos filhos de amigos nossos... as associações vão extinguir-se, não vai haver quem queira pegar-lhes. O clube de Belver sofreu um bocado com o encerramento da escola... aquilo agora é só um café... mais nada.

É o ciclo inevitável as pessoas das aldeias vêm para vila, os das vilas para as cidades das redondezas e esses para as grandes urbes... vai perder-se o conceito de aldeia, dos pequenos locais.

E nós não nos decresceu a população, mas não nascem muitas crianças, são os reformados que regressam...

Mais um motivo para um projecto educativo apostar também na formação de adultos... não achas?

E achas que um projecto como propões pode fazer isso?

A ideia seria também essa mas depende das colaborações, das parcerias que conseguisse estabelecer... de quem organizasse e mobilizasse os parceiros... são processos demorados... e claro que falamos de educação não formal.

Isso está na moda, na Finlândia, não é?

Alguns países nórdicos têm experiências muito positivas nessa área...

Mas é preciso envolvimento, vontade das pessoas. Só há articulação assim.

Voltamos ao início...depende das pessoas, o essencial são as pessoas, querem, envolverem-se...as pessoas...só depende delas.

### **Professor – ex dirigente da Administração Educativa**

1- Será que um projecto educativo deste tipo acrescenta ou retira autonomia às escolas? E poder aos órgãos de gestão das escolas?

Isto é por a questão em termos de poder. A autonomia não se põe em termos de poder, mas sim com capacidade de decisão, de capacidade de decidir e ter ao dispor os meios para levar a cabo a decisão, a questão da autonomia das escolas não tem propriamente a ver com poder numa pequena comunidade, estamos a falar de pequenas comunidades, em que a escola tem uma relevância para essa comunidade, que não é necessariamente igual à que terá num meio maior, num meio maior como Portalegre ou de outra dimensão. A escola tem que se constituir como um parceiro no desenvolvimento de um projecto que tenha em vista beneficiar e estar ao serviço da comunidade que serve. É claro que não pode ser só escola tem que ser todas as instituições, as autarquias, as associações que constituem ou que convivem no seio dessa comunidade que devem desenvolver esse projecto, porque cada uma tem capacidade para assegurar um determinado conjunto de equipamentos, e de respostas e de intervenção e será do conjunto de respostas que nascerá naturalmente um projecto

Mas a questão passa sobretudo pela autonomia. Ou seja, uma escola que se relaciona, que partilha decisões, estratégias com outros parceiros tem mais ou menos autonomia?

Porque é que a questão tem que ser posta em termos de ser mais ou menos? Não necessariamente.

É claro que se a escola tem capacidade para assumir decisões partilhadas com outras instituições tem que necessariamente ser autónoma. Porque a seguir

tem que dar cumprimento a essas decisões e ter capacidade para o fazer e ao envolver-se com outros organismos da necessariamente não está a abdicar da sua autonomia, antes pelo contrário está a exercê-la.

Se for um jogo de influências podem...

Mas não se trata de um jogo de influências, acho eu, trata-se sim de interagir com outros organismo que também tem intervenção na comunidade, certo?

Não se trata de uma questão de poder, se não temos que perguntar: que instituição que naturalmente deve liderar um projecto como este?

E qual é que tu achas que é?

Para mim a questão não se põe nesses termos. Não há uma instituição que lidera. Há um conjunto de instituições que cooperam.

Nem o Conselho Municipal de Educação? Não pondo a questão em termos de liderança mas de articulação.

De articulação sim, de digamos que, de induzir dinâmicas para a concretização desse projecto. O CME pode ser um elemento extremamente dinamizador dessas dinâmicas ou o principal entrave a essas dinâmicas, depende da atitude com que cada instituição, cada parceiro que o integram assumirem.

Alguém me colocou a questão que o CME é presidido pelo presidente da câmara ou quem o substituir. Implicitamente não seria a autarquia a liderar o projecto?

E o ME?

Se queres ver as coisas assim, implicitamente seria a autarquia. Mas na verdade é? ou tem que ser? Claro que isso é muito conveniente para o exercício do tal poder individual de cada instituição, neste caso da autarquia.

Sabes que nestes meios pequenos há umas relações muito próximas, quase umbilicais...

Não lhe chamava relações umbilicais mas relações promíscuas, porque muitas vezes não é de colaboração mas de interferência, de tutela. Ora as câmaras, porque é das câmaras que estamos a falar, dificilmente têm estruturas que se

possam considerar capacitadas ou com competência para exercer qualquer tutela sobre a educação. Não estão preparadas para isso, não tem uma estrutura de recursos humanos que as capacite para isso.

E tenham paciência, mas um professor ou o papel desempenhado pela estrutura da educação, nomeadamente pelo técnico especializado que é o professor, não pode ser substituído por um qualquer eleito que ...com todo o respeito pelas pessoas, mas que podem ser oriundas de uma área que nada tem a ver com educação.

Apesar disso, e apesar de nestes meios pequenos a autarquia ter um papel muito forte, acredita na viabilidade de um PEL?

Acredito na viabilidade e até acho desejável, mas não numa perspectiva de competição, vamos lá ver quem manda mais se é a câmara ou a escola, se é a instituição A, B ou C mas numa perspectiva de interacção no sentido do interesse da comunidade.

E porque não em termos de interacção?

Há uma comunidade, há forças vivas nessa comunidade que devem interagir, tem um conselho coordenador que é o conselho municipal de educação, há uma carta educativa que é aquilo que tem que dar sentido à estrutura educativa

Não falamos só da estrutura educativa formal, mas da educação não formal, da validação de competências, da formação contínua e necessária aos adultos na sociedade em que hoje vivemos, muitas vezes na reconfiguração das competências que as pessoas assumiram num determinado período da sua vida, aliás hoje estão disseminados os centros de validação de competências precisamente nesse sentido.

Há todo um conjunto de equipamentos que a escola tem que abrir e pôr à disposição da comunidade, sobretudo nos meios pequenos, da mesma maneira que tem que recorrer aos equipamentos que as restantes associações e instituições têm e que devem por ao dispor da escola. Ou seja temos que deixar

de funcionar por capelinhas, mas funcionar de forma integrada, uma comunidade não é a escola, mais a câmara, mais a associação A, a associação B. Tem que ser tudo isto a funcionar de forma integrada interligada e sustentada nas competências e, digamos, na natureza de cada um dos actores.

E isso contribuía para uma melhor qualidade educativa?

Eu acho que sim. Necessariamente. Por ex. a questão que se coloca dos prolongamentos de horário. Para mim não faz muito sentido o que está a acontecer em muitos lados. É um mero tomar conta de crianças sem que o tempo que se colocam as crianças na escola, um tempo acrescido apenas mais escola, mais tempo lá.

Se fosse mais do mesmo se calhar ainda era o menos. Mas o pior é mais de qualquer coisa que ainda não sabemos bem o que é, e não é necessariamente bom, antes pelo contrário. Ainda por cima orientado por animadores cuja competência e formação deixa muito a desejar, que supostamente estão a dar aulas de iniciação ao inglês, à educação física, à educação musical, à expressão dramática. Até conheço um jogador de futebol do Cion, na Suíça, que dá aulas de educação física aos alunos do 1º ano... aliás, do 1º ciclo.

Ou seja, acreditas que estamos a contribuir para que as crianças ainda rejeitem mais a escola, quando já temos um grupo que não se identifica com ela?

E não é? Se tu estás... Se te obrigam a estar numa escola das 9 da manhã até às 6 da tarde depois de aturares durante 5 horas um prof que pode ser mais ou menos aturável, mais o menos agradável, com actividades mais ou menos interessantes, mas que têm um sentido em tudo aquilo, que é o sentido das aprendizagens formais e a seguir ainda ficas na escola a fazer, nas mesma paredes, com os mesmos meios e os mesmos equipamentos, outras actividades com umas pessoas que aparecem por ali a fazer umas coisas, colocadas ali por uma empresa, que ganhou um concurso, que a câmara lançou sabe deus baseado em que parâmetros... ao fim de ... até às 18... são 9h...

Num meio pequeno não há a possibilidade de com estas associações, com as forças vivas dessas comunidades, e que são elas próprias constituídas pelos tios, pelos pais, pelos vizinhos dessas crianças...a escola tem que ter um papel, mas depois o resto da comunidade tem que ter um papel complementar da escola, da mesma forma que a escola tem que complementar da formação dessas crianças...é uma educação produzida em casa, com a família, com os amigos, com os vizinhos e com a escola. É de toda a interacção deste conjunto que vai nascer a formação do indivíduo a escola é mais um dos parceiros neste processo, não é o único, muitas vezes nem será o parceiro determinante, mas que tem um papel muito importante, aí isso tem.

E...voltando aquela questão dos prolongamentos, não seria mais benéfico e mais profícuo para a formação de uma criança ter a sua formação formal, digamos assim, escolar, na escola e depois ir aquela associação cultural, desportiva, ao conservatório, à escola de música, gerir depois toda a formação ou a restante formação não formal, não curricular, digamos assim, em termos das ofertas que há na comunidade.

Assegurados, por exemplo, pelas associações culturais, desportivas...?

Exactamente, parece-me que é isto que faz sentido. É trabalhar de forma estruturada com um objectivo, formar os nossos filhos, os nossos alunos.

Os complementos de horário, ou enriquecimento curricular sujam das necessidades dos pais, de conciliarem os horários da escola com os seus?

Se os pais virem bem o que está a acontecer terão que fazer uma pergunta muito importante: "é isto que quero para o meu filho?"

Não estarão a despejar na escola toda a responsabilidade educativa?

Pior que isso. Estarão sim, mas aí é desde as 9 da manhã, querem que o professor muitas vezes suprima todas as falhas que eventualmente encontrem na relação com os seus filhos. Mas isto é um ponto de vista muito pessoal.



Por outro lado querem que seja a escola a dar resposta a um conjunto de outras necessidades que hoje se colocam: a formação complementar dos seus filhos.

É preciso que o menino saiba inglês porque é resposta a não sei quantas possibilidades profissionais. Tudo bem, a escola tem que dar inglês.

Querem que o menino, nunca sabe se um dia ele venha ser um maradona, a escola tem que dar formação em educação física. A escola dá ed. Física. Mas não é só uns joguinhos, passar a bola, de fazer umas brincadeiras como o jogo do mata. Não, tem que ser formação em ed. Física de forma a que seja um atleta de competição internacional. E infelizmente já ouvi isto também a professores...sem ser a pais.

Sei de uma escola em Lisboa que já oferece ballet. Bom, a escola não pode dar resposta a tudo. Não podemos centrar na escola a necessidade de dar resposta daquilo que a gente não consegue dar aos nossos filhos. Tem que haver respostas sociais, comunitárias, contratualizadas naturalmente com a colaboração da escola, com a colaboração das estruturas do me, senão corremos o risco de transformar a escola num...como se chama aquilo onde se põem as galinhas? Aviários, isso mesmo. Colocamos as crianças na escola aos 3 anos, não podem ir antes e vamos lá buscá-las aos 18 anos, esperando que elas tenham um a formação completa e sobretudo uma educação sucedânea daquela que a família devia ter dado e não deu.

Quando se fala de PEE ou PEL também se fala essencialmente da participação nas actividades da comunidade, nas actividades das crianças, dos filhos. Os nossos colegas queixam-se, muitas vezes, de um deficit de participação das famílias na escola. Concordas?

(riso) No que toca a uma participação substantiva, positiva, de colaboração, de enriquecimento das actividades da escola, de acompanhamento dos seus educandos, eu diria que há, de facto, um deficit de participação.

Por outro lado, isto aqui já é uma observação muito pessoal, muito próprio, é que a participação que existe muitas vezes e em maior quantidade, é aquela que a escola não precisa, que é aquela dos pais, independentemente do campo profissional em que se situam todos se acham peritos em educação e têm uma opinião sobre o que o professor deveria, o que a escola deveria fazer com os seus educandos e aí eu diria que há uma grande participação.

Não há escola nenhuma que não tenha constituído um grupo de pais, 5, 10 15 papás e mamãs que se intitulam representantes dos pais intervêm e nem sempre da melhor forma.

E não há necessidade de melhorar a participação dos pais?

Há muita necessidade de melhorar essa participação, e sobretudo de fazer com que todos participem, e não só aqueles que vão, não participar mas para interferir, porque aqueles que muitas vezes se arrogam representantes dos pais não se representam se não a si próprios.

Um projecto educativo deste tipo que falamos, poderá ser um factor de desenvolvimento local?

Devia ser. Não pode, tem que ser. E ao mesmo tempo é um risco empregar o educativo, é uma ameaça a um projecto local, parece só da escola. Um projecto assim é necessariamente um factor de desenvolvimento local, um factor de desenvolvimento não só educativo, mas da formação de todos os indivíduos que compõem a comunidade local.

Esta é, para mim, a grande questão: a desertificação. Assistimos todos os dias ao encerramento de escolas. Já não bastavam aquelas com 2 e 3 alunos, que não tinham grande sentido, agora encerram-se escolas com 12, 13 alunos, e vamos começar a encerrar as que têm 20. Não estaremos a contribuir para a desertificação, a encerrar o local?

Isso é um bom exemplo que não podemos olhar só para o umbigo, num só sentido. Não só as escolas que estão a fechar. São as escolas e são os

serviços. O ano passado e há 2 anos encerraram a maioria das estações de correios da nossa zona, do Alentejo.

São os ctt, as repartições de finanças consta que vão ser reduzidas, os serviços de saúde começaram por cortar horários, agora os hospitais, as maternidades.

Do meu ponto de vista o que estamos a fazer...isto é uma imagem pândega, estamos a contrariar aquilo que os nossos reis fizeram, que foi povoar Portugal.

Nós estamos a despovoá-lo. Estamos a retirar as razões para se fixarem no interior.

A discriminação positiva do interior como o Alentejo, Trás-os-Montes, Beiras...

Ó Paula, as coisas são assim, se tu tiveres um casal em início de vida, achas que vai escolher um local do interior alentejano onde não há escola, serviço de saúde? Tu querias criar os teus filhos, fixares a tua vida onde não tens oferta educativa? Onde não existem os serviços básicos para viveres confortavelmente e com segurança?

Conclusão os lugares vão ficando reduzidos aos habitantes mais velhos, aqueles que já não tem razão para sair de lá, vão definhando, e a pouco e pouco vão encerrando e as escolas fazem parte desse processo.

Há Câmaras que estão a optar pela discriminação positiva, a oferecer incentivos à fixação.

Se não tiverem uma visão estratégica da parte do governo...há alguns municípios com praticas interessantes, outras mais folclóricas, como ir buscar aqueles brasileiros, em Vila de Rei, que tanto quanto sei só resta um. Isso é folclore. É como a história de oferecer casa aos médicos, isso também a 1ª república oferecia aos professores...

Previam-se subsídios de isolamento. Tudo bem, neste momento estamos a contornar isso: acabámos com o isolamento. Concentramos tudo!

Perdemos qualidade de vida...?

Claro que perdemos qualidade de vida. Quando tu transformas as coisas de forma concentracionária, estamos a perder qualidade de vida. E da forma que as coisas vão, e bom que a gente pense duas vezes em relação aquilo que estamos a fazer. E temos aqui um exemplo bem perto com os espanhóis. A Estremadura espanhola tem um clima e condições muito semelhantes às do nosso Alentejo e nós vimos a exploração e os agregados comunitários que existem junto à fronteira, a exploração que fazem a nível dos recursos e águas que nós não fazemos. Ou seja eles têm e encontram razões para construir riqueza junto á nossa fronteira em condições em tudo muito semelhantes às nossas, porque é que nós não fazemos?

A PAC trouxe o subsídio para não se produzir

Trouxe para nós...e para os espanhóis, não!?

Que soluções apontarias para os meios rurais, com problemas de fixação de pessoas?

Incentivar as pessoas a ficar onde estão... e vão ficar se tiverem razões para o fazer. As razões serão educativas, de saúde, de serviços e acesso a comodidades que hoje a gente não passa sem elas.

Um colega nosso disse-me: a desertificação ainda só começou, ainda não batemos no fundo...concordas?

É possível. É bem possível que tenha toda a razão. Neste momento os nossos velhotes, a maior parte deles, que vai ser um problema grande que vamos ter nos próximos anos, ainda permanecem nas nossas vilas e aldeias e ainda temos uma população dentro dos 40, 50 anos bastante numerosa, mas não caminham para mais novos...e não há quem os substitua.

Não há um decréscimo de população nesses locais porque há um regresso das pessoas que se reformam e regressam às origens.

Então ficamos na mesma, só temos idosos. O que tem outro problema, à partida, é que, a idade traz, muitas vezes, necessidade de outro tipo de cuidados, cuidados que passam por equipamentos relacionados com a 3ª idade, que é outro deficit que nós temos. Podemos, claro, transformar o Alentejo num vasto lar de 3º idade...

Não têm que ser um peso... (na questão educativa pode ser uma mais valia), sim mas é preciso haver crianças e jovens para interagirem. A questão é precisamente essa. Numa sociedade equilibrada, num habitat equilibrado, tudo se conjuga de forma a que nem os mais jovens, demasiado jovens, nem os mais velhos, demasiado velhos sejam um peso. Porque numa pequena comunidade é mais fácil assegurar o bem estar e a saúde e o conforto de um idoso do que numa cidade grande, em que as pessoas têm mais dificuldades a esse nível.

Vês o PEL como um projecto articulado?

...que não é necessariamente educativo mas é local, passa por muitas coisas que vão desde que a criança nasce...uma pequena comunidade, como as que referenciamos podem constituir em si mesmas como a resposta a necessidades desde que a criança nasce até ao avozinho que não pode andar se não de bengala...ou seja, há formas de contrariar esta desertificação e dar sentido às pequenas comunidades, para que não fiquem tão pequenas assim. E talvez não haja necessidade de encerrar escolas. É preciso encerrar escolas que já não têm sentido. Agora também é preciso repensar as cartas educativas e a distribuição da rede educativa que nós temos. Que eu não acredito em fechar as escolas todas que estão na zona rural de Portalegre e concentrar as crianças em Portalegre. Agora há pequenos pólos educativos e agora estamos a falar concretamente das escolas, que se podem constituir em diversas localidades e agregar crianças de 5, 10, 15 km em redor. É disto que estamos a falar, não estamos a falar de grandes distâncias. É mais perto ir do Montinho

para Alegrete, do que, se calhar algumas crianças se deslocam na zona urbana de Lisboa para irem às suas escolas. Portanto não vamos dramatizar as coisas. Agora eu não posso ter uma escola no Montinho com equipamentos como biblioteca, pavilhão, aliás não iria ter crianças para o fazer. Eu nem posso fazer um jogo de futebol no Montinho porque nem tenho crianças para o fazer. Agora posso ter um pólo escolar razoavelmente bem equipado e dotado de recursos humanos e materiais, por exemplo, em Alegrete e dar resposta a essa comunidade escolar toda.

Mas Portalegre não é comparável à maioria dos concelhos do Alto Alentejo.

Falemos do Gavião: há uns anos tiveram lá uma experiência interessante e o princípio fazia todo o sentido. Na prática o que se fez e sem darem por isso foi dividir o concelho em 3 pólos educativos que deveriam ter sido desenvolvidos sem entrar naquela lógica de fechar esta escola que não tem alunos, de fechar a outra...eh pá...uma autarquia esclarecida teria pensado que deveria era ter desenvolvido esses 3 pólos e esquecer o resto, e trabalhar com as populações nesse sentido... porque estou a falar de um tempo em que era um sacrilégio fechar uma escola, e era pouco cómodo para um autarca.

Agora se têm desenvolvido, hoje o Gavião tinha três pólos que davam resposta educativa às suas gentes com tranquilidade e canalizavam as crianças depois para a E B 2,3 já com outro equipamento, bastante razoável e moderno porque todo o equipamento escolar da sede de concelho são recentemente construídos e com qualidade. Portanto, era apenas uma questão de desenvolver os outros dois pólos que seria, digamos, que a desconcentração da vida escolar das crianças do concelho. O que é que aconteceu? As escolas ficaram lá, tal como estavam desde o tempo do estado novo, com alguns arranjos nas janelas, nas portas, um ou outro equipamento que lá terá sido colocado, digamos, que algum conforto foi dado, mas em termos de resposta educativa, quanto a equipamento escolar o que é que foi feito? Nada! Aliás, alguma coisa que ali foi feita foi o desenvolver do centro de recursos que alguma dinâmica que teve acabou por se perder. Ninguém deitou mão a nada naquela altura. Mas foi em

todo o lado. Só conheço um concelho que a carta educativa assumiu a criação de pólos escolares, para progressivamente encerrar escolas e concentrar as crianças nesses pólos, dotados de todos os equipamentos, desde salas de professores, biblioteca, ginásio, sala de informática.

Estamos a falar de escolas para o pré-escolar e 1º ciclo, não de 2º, 3º ciclo e secundário que não são responsabilidade das autarquias. Há uma única câmara que fez isto num plano a 20 anos, porque este tipo de coisas não é para fazer nem num ano, nem em dois, nem num mandato.

Agora nós andamos, desde o 25 de Abril, a bater com a cabeça nas paredes no que toca à nossa rede escolar. Não podemos enjeitar os 48 anos que tínhamos em cima, deitar fora tudo o que podíamos ter aproveitado e estragámos tudo.

## **Entrevista com o Presidente da Câmara Municipal**

1- Será que um projecto educativo deste tipo acrescenta ou retira autonomia às escolas? E poder aos órgãos de gestão das escolas?

Evidentemente este é um tempo de vida em comunidade, de abertura da nossa forma de ser e de estar, e fundamentalmente a obrigatoriedade que temos relativamente à nossa postura.

A escola não pode ficar insensível aos novos tempos e aos novos ventos, que invadem as comunidades. Tem que fazer exactamente o contrário. Tem que deixar de sentir que se confina à vedação física, àquele espaço, tem que abrir as suas portas, abrir-se em termos de práticas á comunidade, aos diferentes parceiros.

Eu penso que o sucesso de qualquer projecto educativo passa muito pelo somatório de contributos que a escola tem que recolher da comunidade onde se insere. Desde logo ao nível do envolvimento cada vez maior, que é desejável, por parte dos pais, ao nível da interacção do agrupamento, do órgão de gestão e a administração do município, administração de ordem local, a câmara, as juntas de freguesia, envolvendo os órgãos, as forças vivas, envolvendo o mundo associativo.

Era ai que eu ia chegar uma vez que estiveste ligado a várias associações deste concelho. Eu penso que as associações podem ter um papel



fundamental, um contributo fundamental para o desenvolvimento dos projectos e da própria comunidade. Que pensas tu deste contributo

Há um benefício. Um benefício nos dois sentidos. Para a escola, para o agrupamento, para o projecto educativo local, mas também para a associação. Eu tenho a visão que a participação no mundo associativo é uma verdadeira escola de vida. O jovem percebe que gere algo que não é dele, é património da comunidade e que tem que gerir com rigor, tem que apresentar contas, tem que se expor. A escola tem a ganhar interceptando os seus próprios projectos que tenham como espaço de continuidade e de teste o mundo associativo.

Voltando á questão: tu pensas que um projecto deste tipo pode retirar autonomia às escolas ou pelo contrário, poderá acrescentá-la?

Penso que as escolas atendendo...a partir da organização criada naquele espaço físico...nós temos todos que parar um pouco que parar a tendência que ocorre, que é pensar que é necessária a descentralização, a transferência de competências, o reforço da autonomia das escolas e até do poder em sentido mais lato e depois quando temos que exercer esse poder, essa responsabilidade nos inibimos, ou nos fechamos sobre nós próprios.

Põe-nos mais em causa quando nos abrimos, expomo-nos e mais cedo ou mais tarde vamos ser questionados. Esse processo corporiza, entre aspas, esse risco, mas é esse risco que nos faz crescer, também nos acrescenta e valoriza, vai ter uma tradução na qualidade, na eficácia, na eficiência do agrupamento, do seu projecto, no seu impacto na comunidade.

Aqui há tempos quando participava num debate do sindicato de professores sobre as actividades de enriquecimento curricular, tive oportunidade de dizer que acho que de uma vez por todas temos de deixar de usar alguma hipocrisia. Isto já se fazia mas de uma forma desgarrada, havia uma autarquia que tinha um professor ligado à educação física, outra que tinha educação musical ou, eventualmente o inglês, mas não de forma organizada, subordinada a uma matriz, a uma validação homogénea integrada.

Hoje, a coisa decorre, e muitas vezes estamos a colocar problemas, a avaliar criticamente sem cuidar de entender que são uma mais valia, que são mais oportunidades vivenciais que se criam, que se dão às crianças, de enriquecimento pessoal, e que aquilo que importa é apreciar a experiência que está a decorrer. Mas, fundamentalmente quem tem que apreciar o mérito da experiência desenvolvida é a organização local, não é o CAE, não é o Director Regional, nem é o ministério da Educação, é o órgão de gestão local, chamando ao espaço de avaliação a autarquia, os pais e os professores titulares das próprias turmas. Temos que ser capazes de no seio da nossa organização fazer essa validação, não temos que esperar que ninguém venha validar ou avaliar o mérito do nosso esforço, daquilo que estamos a realizar. Temos que ter essa coragem, esse arrojo de fazer essa avaliação. Isso é que é autonomia.

Aliás, não vejo futuro para um PEL se não conseguir consolidar uma relação muito forte com o meio local, de total abertura, em que os parceiros da comunidade têm que sentir que a sua palavra, a sua observação critica tem um espaço e é acolhida. Portanto, se não houver essa disponibilidade e essa abertura, pois a coisa não funciona, na minha perspectiva, porque as pessoas acabarão por perceber que os seus contributos não têm qualquer eficácia. Há sempre qualquer coisa válida, desde que seja numa perspectiva positiva.

Toda a gente me tem referenciado as actividades de enriquecimento curricular; soube que esta autarquia fez uma coisa pouco comum: um protocolo com uma associação (a Banda juvenil) para o desenvolvimento da Educação Musical.

Não, não é exactamente assim. Pôs-se esse cenário, mas depois tivemos que fazer a contratação, mas de facto é uma pessoa que iniciou o seu percurso de aprendizagem na banda. Isso prova que as dinâmicas locais...mas assumiram-se protocolos para disponibilização de espaços das associações, instrumentos. Há uma interacção entre a escola, o seu projecto, associações, autarquia.

Ou seja, não confinar as actividades de enriquecimento á própria escola. Estão a procurar envolver outras instituições que têm capacidade de resposta.

Sim, desejavelmente deverá ser o caminho. O problema é que em associações de meios da dimensão do nosso, não existem recursos humanos com a habilitação, exigível para o efeito. Neste caso concreto trata-se de um jovem que emerge, de facto, de um grupo associativo local e que hoje tem esse desempenho.

Será que para desenvolver e articular todos os contributos passíveis de enquadrar num PEL teria que haver uma entidade, digamos, gestora do projecto?

Não. Os órgãos e os espaços de reflexão e encontro de opiniões são suficientes e falo do conselho municipal de educação, da assembleia de escola, eventualmente do pedagógico onde seria desejável que a autarquia tivesse uma presença.

Então entendes que se deveria considerar a possibilidade da Assembleia de Escola ser aberta a instituições ou associações locais?

Não sei. Deixaria isso...cada projecto deveria ater-se à realidade local, às suas especificidades, àquilo que são as dinâmicas da comunidade que o envolvem. Se, efectivamente existissem parceiros que pela sua dinâmica fossem importantes, pelo impacto indiscutível nas vivências, na afirmação dos seus valores, deveriam ser incluídos, devem ter uma oportunidade de participação, porque as associações fazem parte do património local. Há aqui três vértices fundamentais que são, eu já disse relativamente ao desporto escolar: a escola, a autarquia, as associações locais, porque há todo um tempo para além da permanência na escola que deve ter continuidade e onde eventualmente se poderão projectar os bons projectos educativos locais. Cada vez mais a própria comunidade e a própria autarquia precisa de um envolvimento na escola em áreas que se pretende alterar os hábitos. E há evidências. Por exemplo a área do ambiente. Nós não conseguimos aumentar os indicadores de recolha selectiva, por exemplo, no domínio do papel, do papelão, do vidro, mesmo dos monstros domésticos, não conseguimos aumentar os níveis que temos sem envolvermos os jovens. Porque os jovens são um instrumento, desde logo

porque adquirem hábitos, valores e uma educação sólida nestas matérias, mas também porque têm a facilidade de sensibilizar e também, entre aspas, de educar os pais, os familiares, a comunidade local, portanto partindo da área do ambiente podemos extrapolar para muitas outras. Há que rentabilizar aqui as parcerias e aproximar cada vez mais...

É evidente que a associação é sempre um espaço de vida que vai para além do tempo de permanência na escola, no espaço educativo...é uma continuidade natural da vida em comunidade que tem que ser valorizada.

Uma questão a colocar: não é de hoje, mas tem havido alguma dificuldade em articular e sensibilizar quem desenvolve o desporto escolar para dar continuidade às modalidades já praticadas pelas crianças e jovens, de modo a não sobrepor actividades.

Com toda a certeza. Aliás, o que aconteceu muitas vezes é que a escola, o seu órgão de gestão, o seu projecto educativo, acabam por não ter capacidade de se impor, e á extraordinária rotatividade dos docentes que até agora ocorria e que cada um com a sua apetência. Também me parece que essa questão há-de progressivamente ser alterada, porque a permanência dos docentes por 3 anos cria mais raízes, cria mais afinidades, cria mais identificação com aquilo que é o meio. Agora se um professor de educação física vem para um meio que tem, por exemplo, um rio, que constitui um potencial para a prática da canoagem, é evidente que ele não ter a especialização na prática da canoagem mas é também natural que o projecto da própria escola valorize esse aspecto. Porque isto pode até ter outra tradução que é para além de aproveitar um curso de água natural, estimular a prática da canoagem e valorizar um potencial, pode ter outra valência que é a valorização turística do local.

E como poderia ser feito?

A partir do próprio projecto educativo. Isso parece-me evidente. Ou, como é aqui no nosso caso, há uma tradição histórica da prática do andebol e há uma aptidão, quase que natural dos jovens, temos um bom espaço que é o pavilhão há um trabalho de continuidade feito ao longo dos tempos, ora não faz sentido que o desporto escolar não esteja identificado com esta realidade e não procure efectivamente ir ao encontro destas motivações, daquilo que é a disponibilidade e a apetência já existente, portanto é sempre uma mais valia. Há aqui, de facto, um grande trabalho a fazer e parece-me óbvio que a articulação desses aspectos é fundamental.

Mas para isso é necessário fixar pessoas, sendo ou não em torno de um projecto...

Pois. Evidentemente. Eu acho que sem algum tempo de permanência...eu discordava frontalmente do esquema alucinante de colocação de professores. Acho que este modelo tem evidentes vantagens. Acho que, efectivamente, se o PEL tiver consistência, se surgir de uma harmonização de pressupostos, vontades, do envolvimento de toda a comunidade, e se ele, para além de criar oportunidades vivenciais, de práticas desportivas, por exemplo, também puder valorizar os recursos locais existentes e potenciar alguma perspectiva económica, neste caso, turística de um determinado território, pois acho que sim. Se este projecto educativo neste caso concreto valorizar a concretização ou a vinda de pessoas com um determinado perfil...tudo bem, mas é ver como é que isso depois não podia "atrapalhar" as premissas do concurso, mas parece-me que havemos de caminhar para isso, ou seja, dar alguma autonomia à organização local em função do seu projecto educativo fixar recursos que estejam em sintonia com essas realidades locais. Parece-me que isso, mais tarde ou mais cedo, há-de acontecer.

Voltando às questões de partida: o PEE ou o PEL são espaços de participação. Muitos colegas queixam-se da dificuldade em levar as famílias a participar na escola. Concordas com esta posição?

Eu acho que há um deficit de exercício da cidadania a que todos estamos obrigados em termos globais, na nossa sociedade. Portanto, nós ainda não percebemos que a nossa participação crítica construtiva, o nosso envolvimento será determinante para a valorização qualitativa de tudo aquilo que nos envolve.

É fundamental.

No caso concreto da participação dos pais eu penso que já houve piores épocas, eu ainda há pouco, vinha de uma reunião de entrega de avaliação dos alunos e vi que uma maioria dos pais estavam lá. Também vou notando que os pais quando se sentem bem no espaço, que são bem acolhidos, que sentem que os professores, o próprio projecto os acolhe e quando os próprios pais estão envolvidos numa organização que tem dinâmica, que consegue congrega e consegue fazer ver aos pais que o seu contributo também é importantíssimo para valorizar o processo ensino/aprendizagem na sua comunidade acho que eles até participam. Acho que já houve tempos em que os pais estiveram de costas mais viradas. E nestas comunidades mais pequenas, como é o nosso caso, eu acho que há condições para se evoluir significativamente a esse nível. As pessoas estão disponíveis, mas, muitas vezes, inibem-se porque sentem que, na sua modéstia, o seu contributo é insignificante ou pode não ser relevante. Bom, mas o que há é que fazer cair essas inibições, é levar os pais à escola.

Ou seja, como dizias há pouco é a escola deixar de estar confinada às vedações físicas

E fundamentalmente também os professores fazerem cair...há e terá que haver uma relação de respeito entre o professor e o pai, isso é fundamental. Digamos que há espaços que têm que se manter perfeitamente, mas quanto maior for a

proximidade nesse respeito pelo desempenho profissional em relação aos professores...quanto maior for essa proximidade, essa intimidade, essa motivação, eu acho que tanto mais é possível envolver os pais.

Eu recordo-me, quando era miúdo, que na minha terra havia duas professoras e houve uma que deu a primeira vez aulas comigo na 1º classe e que tinha uma aptidão extraordinária para se envolver em questões culturais da comunidade, no rancho, no grupo de teatro. E ela não só conseguia encher salas e envolver os pais no ensaio, envolver pais na dinamização destes eventos culturais, como a partir desse trabalho ela veio lançar sementes de consolidação de projectos culturais das associações locais. Durante muitos anos permaneceu a aptidão quase natural da manter um grupo de teatro, um rancho infantil e um rancho adulto ou de isso evoluir para uma orquestra ou um grupo de cantares. Eu acho que a escola é um centro e um espaço que tem que irradiar saber, que tem que irradiar iniciativa, que tem que irradiar dinâmica. Desde logo por uma razão muito simples, é porque, num conselho como o nosso, o espaço é onde existe uma maior concentração de quadros técnicos qualificados. Portanto é natural que a comunidade exija um pouco mais a esses técnicos qualificados do que educar bem, digamos assim, dar boas oportunidades vivenciais aos seus filhos. É natural que a comunidade espere do trabalho dos docentes, mas também do impacto do projecto educativo, que surjam ideias, iniciativas, envolvências que efectivamente exercitem esse direito de cidadania, de participação...

E que vão buscar recursos á comunidade. Não é só o que a escola dá, mas também o que a escola recebe.

Sem dúvida nenhuma. Eu acho que tem que ser nos dois sentidos, ninguém se pode fechar em ideias preconcebidas ou posicionamentos de superioridade, em olhar de cima para baixo, nada disso. Acho que tem que ver uma total abertura é possível criar um caminho que exercite esse dever de cidadania. E eu penso que as pessoas estão mais atentas. Eu até no meu percurso enquanto autarca, noto que hoje as pessoas estão mais disponíveis para, às vezes criticar destrutivamente, nem sempre participar construtivamente, mas temos que criar

aqui...nota, eu, hoje em dia cruzo muito o exercício de ser autarca, o exercício de exercer o poder e a muito maior proximidade das pessoas, e temos que estar disponíveis para os contributos das pessoas. Às vezes não conseguimos é os tempos e os espaços.

Mas temos agora aí dois processos que são exemplares, o processo da rede social e o processo da agenda Local XXI, que são processos que assentam fundamentalmente numa tentativa de levar as pessoas a contribuir criticamente, a acrescentar mais valia ao trabalho que se desenvolve. Como? Dando a sua opinião em relação às opções que devem ser assumidas. Evidentemente que isso exige mais das pessoas. Exige desde logo tempo, exige desde logo a disponibilidade intelectual, exige desde logo um apelo a se confrontar num grupo e eventualmente ver as suas ideias serem contrariadas ou não.

Não achas que com as actividades de enriquecimento curricular as crianças passam muitas horas na escola podendo isso ter um efeito contraproducente?

Quanto a essa matéria, a criança passa efectivamente cada vez mais tempo na escola e tenderá...agora é importante, até numa tentativa de afirmação da escola pública que ela tenha esse tipo de ofertas facultativas, ofertas de qualidade, ofertas que possam ter, efectivamente, uma tradução de enriquecimento pessoal para a criança e uma igualdade de oportunidades, porque, como todos nós sabemos, o modelo de afirmação do privado passava, fundamentalmente, por esta diversidade de oportunidades e de ofertas vivenciais que tinha. Agora, o que acho que temos aqui, democratiza e afirma mais a escola pública, esta questão das actividades de enriquecimento curricular. Acho que é preciso melhorar em muitos aspectos, sim, com toda a certeza. E penso que há uma obrigatoriedade sobre todos nós, autarcas, pais, professores, órgãos de gestão, ministério, de avaliar o desempenho destas actividades.

No entanto, como todos sabemos, que há crianças que têm algumas dificuldades de adaptação ao meio escolar. Este acréscimo de horas não poderá criar rejeições?



Eu acho que, no caso concreto aqui, de nós que temos a expressão físico-motora, a expressão musical e o inglês eu acho que até amplia a possibilidade de um miúdo se sentir feliz no espaço educativo e de, eventualmente, perceber que não sendo, digamos, muito bom a matemática revela enormes potencialidades a educação física ou a música. Eu acho que ampliar as oportunidades vivenciais, na minha perspectiva, só amplia em proporção a possibilidade de se sentir realizado. Nós aqui também temos falado muitas vezes a propósito de uma questão concreta, que tem a ver com os alunos da Comenda á 4ª feira só terem autocarro às 18h. e discutia-se se fazia sentido era transportá-los logo às 14h para a Comenda, ou mantê-los aqui, entre as 14 e as 18, na escola, em Gavião. E é curioso que ao longo do tempo eles foram entendendo, sobretudo os pais, mas também que aquilo que teria que ocorrer era a diversificação da oferta vivencial e de aprendizagem aqui, no próprio espaço escolar, através da participação nos clubes...sei lá...no clube do ambiente, no clube da floresta, no clube de jornalismo, no clube da rádio. O que é que eu acho? Acho que muitas das vezes, o facto dos miúdos aqui ficarem...é certo que muitas vezes os miúdos vão para casa e ficam entregues a si próprios...eu sinceramente acho que esta justificação, com qualidade estas oportunidades vivenciais democratizam o acesso, consolidam a escola pública e possibilita que o jovem tenha um conjunto de estímulos de aprendizagem, abre o espectro de realização pessoal e profissional, num tempo próximo...é a minha opinião.

O que é que vemos? Vemos que os miúdos não ficam na escola, mas sobretudo aqui em Gavião, que já há uma realidade de oferta que não há noutros locais. E até te vou dizer outra coisa, estas actividades de enriquecimento curricular multiplicou as oportunidades vivenciais mesmo no seio do próprio agrupamento. É que, reparemos, até agora os miúdos de Gavião tinham acesso a um determinado tipo de vivências que os de Comenda, Vale de Gaviões e antes os de Belver não tinham. Agora passaram todos a ter. Isto não é de menor importância. Mesmo no seio do próprio Agrupamento a escola sede tinha alguma vantagem nas oportunidades e nas ofertas que tinha disponíveis em relação às outras escolas e agora isso já está tudo diluído.

Certamente democratiza no interior do próprio agrupamento as escolas mais rurais em relação à escola sede.

E depois o que vemos aqui no Gavião : os miúdos não estão lá mas os pais acabam por os inscrever no andebol, ou estão na catequese ou estão na piscina, portanto, quer dizer é porque eles reconhecem que o facto de poderem passar por lá também amplia a sua possibilidade de ter uma formação pessoal mais ampla e que lhes permita, portanto, ter mais sucesso.

A educação não se extingue no espaço escolar, poderá ter uma vertente não formal acessível a toda a comunidade. E a nossa comunidade tem neste momento, novos elementos, aqueles que regressam à terra de origem. Não poderá a educação do grupo dos adultos, que se tornou maior, ser um “alvo” educativo? Continuar o seu processo de aprendizagem ao longo da vida?

Podem e é desejável que o façam. Aliás essa é uma questão que a mim me mobiliza e estamos a dar alguns passos. É verdade que nós temos muita gente a regressar com diferentes hábitos das pessoas que cá estão, pessoas que têm uma certa avidez de vivência cultural, de prática desportiva e que reconhecem ser fundamental para o seu equilíbrio psíquico, para o seu bem-estar. Temos muita gente a regressar e que precisa viver em comunidade e portanto ficamos agora aqui com um espaço de oferta, que ocorria a partir do Recorrente que afectava aqui a promoção de uma rede de iniciativas de aprendizagem, muitas delas de carácter artísticos numa multiplicidade de aldeias.

E conseguiram uma coisa fantástica: é que no Outeiro onde só se vai porque se tem mesmo que ir, num sitio recôndito, distante, levava a que a pessoa, que estava em sua casa, saísse da sua casa e fosse ao centro de convívio, se interceptasse e convivesse com os outros e muitas vezes aprendesse coisas e visse despertar nela até um potencial artístico. E isso era bom para a sua auto estima, era bom para a sua sociabilidade. Obrigava a pessoa a sair, dava vida à associação local e enriquecia e valorizava a sua auto estima.

Sei que havia um grupo de pessoas das aldeias, pessoas mais velhas que frequentavam a piscina e agora não podem. Era uma situação de aprendizagem que tinha reflexos na saúde física e psíquica das pessoas. Não vai ser alterada essa situação?

Estamos agora a fazer, a organizar a partir da própria autarquia. Já era muito a autarquia que suportava isso, embora com o tecto aglutinador do Recorrente. Isto saiu da órbita do ministério da educação, aqui vai ser assumido em pleno pela autarquia, até já temos aí uma jovem e vai ser o plano de estágio dela, não só na promoção dos cursos artísticos, as pinturas, os bordados e todo um conjunto de coisas que agora não me recordo, que eram coisas que motivavam e envolviam muita gente, mas eventualmente, coisas como a aprendizagem das noções elementares de informática, que possibilite, por exemplo, termos pontos de acesso à net a partir dos Centros de Convívio instalados nas aldeias e por o avô que vive em Vale Pedro Dias a falar com o neto que vive no Rio de Janeiro. É fácil hoje em dia e é qualquer coisa que estamos a tentar por de pé. Sendo que eu acho que há um espaço muito grande nessa área, portanto, está-se também a tentar e essa é uma grande aposta nacional e até na comunidade...como todos sabemos, cada vez mais, o vínculo laboral é precário e a pessoa tem que ter aptidão para, com a sua capacidade, os seus conhecimentos, os seus atributos, eventualmente, em qualquer momento da vida ter que alterar a sua prestação profissional.

Neste momento torna-se importante a validação de competências.

Era exactamente aí que eu ia chegar. Portanto como pode a pessoa enfrentar estes novos desafios, esta nova realidade que a globalização nos trouxe? É efectivamente valorizando-se pessoalmente, ganhando competências, novas competências. Daí ser mais actual do que nunca aquela velha máxima de que em qualquer momento todos teremos que voltar à escola. Eventualmente não à escola formal, mas a escola entendida como espaço, tempo e momento de investimento na aprendizagem e no conseguir novas capacidades que permitam encarar os desafios que a vida nos coloca. Portanto estamos a

apostar muito na RVCC, na validação de competências, para apostar, para fazer com que a pessoa assuma o seu perfil, que o reconheça, o estime e possa, naturalmente, vê-lo reconhecido como um potencial de triunfo na própria vida e de integração na sociedade.

Uma questão fundamental: a progressiva desertificação do interior, destes concelhos pequenos. Desertificação, a que não é alheio o encerramento das escolas.

Bom, eu penso que nós vivemos na hipocrisia, pensando que a questão da reorganização da rede escolar não tinha que ser uma prioridade. Era essencial que isso acontecesse. Eu penso que era preferível apostar em espaços físicos com uma multiplicidade de recursos e de oportunidades de grande qualidade do que manter as crianças e os espaços de aprendizagem isolados. Acho que o reordenamento da rede escolar tinha que ser encarado e tinha que ser feito. Evidentemente que ela tem que ser feita atendendo às características e às especificidades locais e no respeito pela opinião dos diferentes parceiros, nomeadamente dos pais, dos professores, do órgão de gestão, do ministério, das autarquias, tem que haver uma comunhão de objectivos e sempre subordinado a uma coisa que está aí, que é a elaboração e as opiniões que estão vertidas na Carta Educativa, que é um instrumento de planeamento, de reflexão, onde estão vertidas todas as opiniões dos diferentes actores e parceiros da comunidade local. Portanto, ponto um, eu acho que isso tinha que ocorrer, agora nós estamos perante um problema grave, que é o das políticas que têm sido definidas nos últimos anos, têm sido políticas demasiado centralistas, que têm tido como tradução uma concentração desmedida das pessoas nas grandes áreas metropolitanas e no litoral e aquilo a que assistimos é a um esvaziamento de vastos espaços territoriais que hoje são caracterizados pela baixa densidade populacional, pela baixa densidade de iniciativa, pela baixa densidade de oportunidades e que esse é o grande drama. E paralelamente aquilo que nós constatamos é que o acréscimo da qualidade de vida não tem sido o factor capaz de travar essa partida em relação a esses grandes centros urbanos, fundamentalmente porque há duas questões que são

determinantes que é...que é...há uma questão fundamental que é o emprego. Estas políticas são muito viradas, preocupantemente, para a concentração, para a dimensão, para a selectividade, para a viabilidade económica, das coisas. Põe muito em causa a vida em espaços como o nosso. Hoje vive-se bem aqui e chega-se aos grandes centros com facilidade. Agora, era preciso inverter aqui algumas apostas políticas que se fazem, porque investe-se mais facilmente 20 milhões euros numa estação de metro em Lisboa do que 200 mil euros aqui no município de Gavião, não é?

E esse é que é o grande drama, é a subjugação das opções de investimento à aritmética eleitoral. Eu penso que o país não pode continuar por este caminho, por este rumo, porque depois há traduções nefastas. Vamos despovoando vastas áreas do território e pondo em causa os ecossistemas, pomos em causa a nossa natureza, mas pomos também em causa a nossa própria identidade.

Corremos o risco de transformarmos o interior num vasto lar de idosos?

Sim, sim. Mas essa também é uma vertente que pode ser explorada, a do mercado emergente dessas entidades. Há muitos espaços que têm ganho dinâmicas exactamente a partir de medidas empresariais direccionadas para a 3ª idade, que criam emprego, circulação de dinheiro e também qualidade de vida por essa via.

Efectivamente os tempos não são ...até porque temos hoje políticas nacionais de ordenamento do território em três escalas: nacional, regional e local e a tendência...é assim, a Europa está assustada com a emergência da China e da Índia...e o que é que pensa? É que temos que apostar no que temos enquanto mercado competitivo, no que é inovação...mas isso não é tudo porque no nosso caso concreto está a descaracterizar aquilo que é a identidade do nosso país, que tem como tradução a desertificação e o envelhecimento.

No entanto, no ano que passou, encerrámos uma escola que tinha 13 alunos, que ainda fazia todo o sentido naquela comunidade.

É verdade.

É assim o caso de Belver é um caso muito especial. Belver tinha 13 alunos, 9 dos quais no 1ºano. Belver não tinha taxas de insucesso elevadas, duas das premissas consideradas pelo ministério não estavam preenchidas e portanto a escola não encerraria. O que ocorre é que, e é verdade que os alunos almoçavam no Centro Social, também tinham meios informáticos, boas condições físicas, mas os alunos também tinham uma auxiliar de acção educativa que era extraordinária, que era quase uma mãe para eles, que tinha uma relação fantástica, que os acompanhava, que os levava a conhecer o meio, a vida do quotidiano, mas o que acontece é que se ia reformar. E tinham uma professora com uma relação muito forte com os alunos, com os pais, com a comunidade e também com esses 9 alunos que entraram para o 1º ano, e essa professora concorreu ao lugar de efectiva que entretanto abriu na sede e foi colocada. Bom, alteraram-se aqui duas premissas muito importantes para os pais e isso é que foi determinante: o facto da auxiliar se reformar e a professora sair. E a avaliação que foi feita pelos pais é que era preferível que os alunos acompanhassem a professora para o Gavião. Da parte da autarquia efectivamente há uma sintonia de opinião, porque neste caso os alunos vieram para melhor. É verdade que tudo isso era bom em Belver e era diferente, mas também é verdade que eles hoje têm um leque de oportunidades vivenciais completamente diferentes. Eles não têm o Centro Social mas têm o refeitório, eles não têm o espaço que tinham com os computadores mas têm o Centro de Recursos, têm a Biblioteca, têm a Piscina ali ao lado, têm o Pavilhão e têm no espaço educativo todo esse leque, e foi por isso que foi tomada a decisão.

Perguntas, mas de facto de a escola ter fechado em Belver terá essa tradução...?

Quando referi o Centro Social estava a pensar no próprio Centro e na dinâmica local que se perde

No caso concreto eu acho que nenhum casal jovem deixará de se instalar em Belder pelo facto do seu filho ter que vir frequentar o Jardim de infância a Gavião, isso já acontecia, sempre aconteceu, ou pelo facto do seu filho do 1º ao 9º ano de escolaridade ter de o fazer na EBI de Gavião a 6 Km.

Haverá, eventualmente, outras realidades muito mais complexas, naquele caso eu penso que não. É evidente que nunca é agradável encerrar um espaço, ainda mais uma escola. Mas a opção ali tem contornos muito especiais, por isso é que eu digo que as opções e as decisões têm que decorrer num clima de total abertura, de total discussão e sem imposições de qualquer ordem, do ME, da DREA, do CAE, da Câmara. Têm que ser os vários parceiros que fazem essa reflexão, sendo que as decisões nunca podem colocar as crianças numa situação de menor qualidade de enquadramento do processo ensino/aprendizagem do que aquele que têm, e, digamos, que foi ali o caso. Digamos que há tristeza pelo encerramento da escola, não há, com toda a certeza a tristeza pelo facto de os alunos virem para cá.

Eu penso que neste caso concreto que as pessoas não deixam de se fixar em Belder por não ter lá uma escola do 1º ciclo, porque os miúdos já vinham aqui para o pré-escolar, depois voltavam lá para o 1º ciclo, depois vinham de novo para aqui no 5º até ao 9º ano, portanto não me parece que a questão seja assim tão determinante. É certo que eu acho que a rede escolar tinha que ser mexida. Há aqui, infelizmente, um país rural que se despoeva, há uma agricultura (nós tivemos um período de pico demográfico que coincidiu com o apogeu das grandes casa agrícolas com a empregabilidade que geravam)... não temos grande parque industrial. Infelizmente ao longo do tempo temos sido alvo de algumas tragédias e calamidades dolorosas como aquela de 2003, que delapidou quase totalmente o nosso património florestal e tudo isto tem uma tradução.

E depois é a atracção que se vai sentindo pelo consumismo, pela urbe que não está ao alcance directo destes pequenos meios. Mas também há outras coisas muito importantes que aqui existem e que nós temos que ser capazes de lhes dar outra dimensão.

Temos que ver que vão saindo daqui alunos que nasceram aqui, viveram aqui, fizeram aqui parte do seu percurso e que é gente que vai triunfando na vida, nas universidades e depois na sua vida profissional. Isso é que é fundamental.

Eu acho que vai chegar um tempo em que as pessoas vão perceber que há muitas funções que podem ser desempenhadas nestes espaços, com muita qualidade de vida.

Que soluções encontras como viáveis para o local?

Eu acho que há um patamar mínimo, há serviços mínimos obrigatórios a cumprir por parte do estado, por parte do estado poder central e por parte do estado poder local.

Da minha perspectiva o poder local foi a grande conquista, em termos de descentralização que emergiu da revolução de Abril, que agora sofre alguns ataques complicados. Mas não tenho dúvidas que aquilo que de mais positivo ocorreu em termos de descentralização foi a afirmação do poder local. Em termos de poder central tem alguma obrigatoriedade porque nós pagamos os nossos impostos exactamente para que o serviço público e a prestação de serviço público em determinadas áreas e sectores continue a ocorrer e estabeleça uma democraticidade porque se não digamos que quem ter poder económico tem acesso, quem não tem fica entregue a si próprio e isso não pode ser. Eu penso é que há que encontrar soluções diferentes, soluções que é para aí um pouco que se aposta agora, soluções a partir da própria autarquia, juntando técnicos de serviço social e que tratam todos esses assuntos. O engenheiro que trata de toda a área florestal e agrícola. E, digamos, portanto que iniciando nestes dois sectores que são muito importantes e eventualmente juntar-lhe outros e em vez de ser o cidadão a vir ao encontro desses serviços,



têm que ser esses serviços que têm que ter uma maior proximidade, que têm que ir ao encontro das pessoas e há muitos exemplos desses de itinerância na área da saúde mas também na área dos serviços públicos. Isso pode vir a acontecer. Recentemente percebi que quando uma pessoa precisava de fazer uma queimada tinha que vir ao Gavião e pagar 6 euros...para fazer uma queimada que sendo controlada tem muitas vezes um efeito positivo.

Ora uma pessoa que viva na ponta do concelho gasta muito mais do que isso só para vir preencher o papel. Claro que isto não faz sentido. Ora vamos passar isso para as Juntas de Freguesia. Mas vai chegar o tempo em que, se calhar, teremos que ir ao encontro, usando os Centros de Convívio e prestar o serviço público com maior facilidade.

Recorrendo às Associações?

Eventualmente. Porque as associações são um espaço que têm uma relação muito afectiva com as comunidades porque emergem delas próprias, porque toca muito às pessoas e as pessoas estão muito despertas para isso. Acho que passa por ter lá um computador que é um portal de acesso ao mundo.

Agora, por exemplo, na divulgação do cartão do idoso passou pelo contacto centro a centro. Digamos que o espaço natural de divulgação desse instrumento que o município tem, foram os centros de convívio.

Mas as associações também têm problemas, tanto que a vida actual é muito marcada pelo consumismo, pelo individualismo e as pessoas tendem cada vez mais a não participar, a não disporem de uma parte do seu tempo em prol da comunidade e isso é fundamental e decisivo para as associações.

Acreditas na viabilidade de um PEL enquanto um projecto potenciador do desenvolvimento local?

Sim, é evidente que eu acho que sim. Poderia pelo menos ser um contributo muito forte para mudar mentalidades e se conseguir fazer isso já é muito bom. Agora há questões aí que têm que ser analisadas porque efectivamente não se

pode pedir à pessoa que está no órgão de gestão do agrupamento...ou ao docente...

Mas um projecto assim passa exactamente pelo repartir, por, estrategicamente, partilhar responsabilidades e acções.

Claro, com toda a certeza. A comunidade tem que ter cada vez mais a noção de que a qualidade do processo ensino/aprendizagem, a qualidade daquilo que emerge da escola é determinante para o futuro dessa mesma comunidade. Ela também tem obrigação de contribuir.

## **Docente. Coordenadora Educativa do Alto Alentejo**

1.a- Sim.

b- Talvez, pois através desse projecto poder-se-iam estabelecer parcerias/protocolos com os vários agentes locais ligados à cultura, desporto e de solidariedade de modo a construir uma educação mais abrangente e holística.

c. Não estou na posse dos dados concretos sobre o conselho do Gavião, contudo de um modo abstracto parece-me que seria possível e viável.

d. A sensibilização da comunidade educativa é uma tarefa bastante complexa e por vezes contraditória, pois estão sempre interesses individuais, associativos ou corporativos em confronto. Contudo parece-me que há órgãos que podem se “motores” para a apresentação da ideia de um PEL, por exemplo, o Conselho Municipal de Educação, onde a maior parte das forças vivas do concelho estão representadas, este poderia ser um fórum de discussão e de possibilidade de encontrar parecerias. Outro local poderia ser a Assembleia do Agrupamento, pois no caso do Gavião, o agrupamento de escolas, coincide com o próprio concelho, sendo um grupo mais restrito que o CM de Educação, seria talvez mais fácil, aí encontrar consensos.

2. Concordo com a afirmação, porque se observarmos o número de associações de pais activas e ou constituídas é diminuta. A participação na vida escolar dos filhos vai decrescendo há medida que a faixa etária das crianças vai aumentado, ou seja no pré escolar, os pais participação com algum

voluntarismo nas actividades propostas pelos educadores, por vezes aparecem como grupo de pressão para melhorar as condições de acolhimento, de prestação de serviços aos seus educandos ou outras situações que lhes pareçam essencial para o bem estar e ou segurança dos seus educandos. Se olharmos para o ensino secundário, a participação dos pais é quase nula e quando acontece é para agir em nome pessoal, para resolver os assuntos/interesses do seu educando.

3. Parece-me que não há uma forma, mas factores facilitadores para a participação das famílias na escolas, por exemplo a participação na elaboração do projecto educativo da escola/agrupamento, o qual deve espelhar os objectivos/metastas que aquela comunidade quer atingir e as estratégias que terão que desenvolver para se poderem alcançar. Num âmbito mais restrito, ao nível da turma, o professor titula ou director de turma pode construir momentos de diálogo com os pais, onde se podem estabelecer formas de trabalho colaborativo entre as famílias e os professores, construindo um projecto. Contudo, neste momento, ao nível do 1ºciclo está a ser desenvolvidas actividades de enriquecimento curricular, onde as associações de pais ou outras poderiam ser promotores das mesmas, contudo no distrito de Portalegre não houve nenhuma promotora. Mas há exemplos de parcerias entre as autarquias promotoras das mesmas e associações desportivas locais, associações de música, conservatórios, bandas de música, grupos de teatro amadores.

4. Se fosse possível a construção de um PEL, parece-me que o impacto no desenvolvimento local seria positivo, porque seria mais fácil as crianças terem acesso às várias vertentes culturais existentes no município, poder-se-iam promover actividades que estivessem mais ajustadas aos interesses/necessidades do público alvo, ao mesmo tempo que se poderiam esbater algumas exclusões sociais ligadas à família ou à capacidade económica da mesma.

5. Se por um lado, como disse anteriormente, o PEL pode ser um factor de desenvolvimento local, pois seria um factor que poderia tornar sustentável algumas associações, mas não parece que só por si consiga travar a desertificação, logo não irá travar o encerramento de escolas, porque segundo as estatísticas o número de alunos por escola não está associado ao sucesso escolar.

***Anexo 3***  
***Dados Biográficos dos***  
***entrevistados***

## **Alguns Dados Biográficos dos entrevistados – Justificação da pertinência da Entrevista**

### Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação do Concelho de Gavião

Encontra-se à frente da Associação há três anos. Participa, e já participava, regularmente nas actividades da Escola/agrupamento, sobretudo em Festas e outros eventos, por ter algumas competências na área de som (é colaborador de uma rádio regional).

Ainda representou a Associação de Pais no Conselho Pedagógico durante um ano, mas foi substituído por outro elemento por indisponibilidade profissional.

No âmbito deste trabalho considerei importante obter a opinião dos encarregados de educação. Sendo impossível um inquérito exaustivo a opção foi mesmo entrevistar o representante da associação.

### Presidente do Agrupamento de Escolas do Concelho de Gavião

Enquanto representante da Escola/Agrupamento pareceu-me o mais indicado, uma vez que é docente do quadro de Escola há mais de 10 anos, lecciona há muitos anos no Gavião, foi presidente do Conselho Pedagógico, Director de Turma, era Presidente do Conselho Directivo da C+s quando foi construída a EBI e conhece bem tanto a Escola como a comunidade envolvente.

### Presidente do Clube “Gavionense”

Esta associação e o seu representante foram escolhidos porque se trata da associação do concelho com maior actividade tanto desportiva como cultural.

O presidente encontra-se à frente do “Clube” há 10 anos, é vereador da educação da Câmara Municipal e participa noutros grupos e associações. O seu conhecimento do associativismo local bem como da comunidade foram os factores que determinaram a sua escolha para esta entrevista.

### Presidente da Câmara Municipal de Gavião

A Câmara Municipal tem obrigações e participações educativas que todos conhecemos e a opinião do presidente (que faz o seu 3º mandato) tornava-se importante não apenas pelo conhecimento da realidade concelhia a todos os níveis, mas também porque se trata de um professor, pelo que me pareceu ainda mais relevante ouvi-lo.

### Docente. Ex-dirigente da Administração Educativa Regional

Este professor ocupou e ocupa, embora noutro âmbito, funções ao nível distrital. Foi coordenador do Centro de Área Educativa. É Director do Centro de Formação de Professores, entre outras funções.

Selecionei-o pela sua visão abrangente do distrito e da sua realidade, numa perspectiva de a relacionar e comparar com o concelho mais em foco e que, creio, é representativo de uma realidade do interior.

### Coordenadora Educativa do Alto Alentejo

O que presidiu à sua escolha prende-se com os mesmos motivos do docente anteriormente mencionado.

Conhece a realidade distrital, foi docente num dos concelhos deste distrito, Presidente de Assembleia de Escola do Agrupamento onde leccionou.





